

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

*ВОСЬМАЯ ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
ИНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦИЯ
(с международным участием)*



Министерство образования и науки Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ**

**ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION
IN THE MODERNIZATION**

*Материалы восьмой всероссийской
научно-практической интернет-конференции
(с международным участием)*

Ярославль
2016

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240
Д 68

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Д 68 **Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации** : материалы восьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – 200 с.
ISBN 978-5-00089-116-2

Сборник включает материалы, представленные на конференции по дополнительному профессиональному образованию «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации». Материалы отражают широту научно-практических интересов ученых к проблемам дополнительного профессионального образования.

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240

Редакционная коллегия:
Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева,
М. В. Новиков (научный редактор), И. Ю. Тарханова

ISBN 978-5-00089-116-2

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского», 2016
© Авторы статей, 2016

Содержание

Предисловие	6
Секция 1. Проблемы ДПО и пути их решения в структурах, обеспечивающих повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров различного профиля в соответствии с требованиями модернизации системы образования.....	7
Андреянова И.В., Денисенко Т.В. МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА БАЗЕ ПСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА	7
Афиногенова И.Н. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НА РЫНКЕ ТРУДА.....	11
Бочкарева О.В. РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДИСЦИПЛИНЫ.....	13
Коряковцева О.А., Куликов А.Ю. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	18
Костригин А.А. О ФАКТОРАХ ИЗМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	21
Красильникова Е.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ.....	27
Ляндаев А.А. ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	29
Пефтиев В.И., Залётов Ю.С. СТАТУС НАЦИОНАЛЬНОГО ГАРАНТА ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПЛАТЫ ТАМОЖЕННЫХ ПЛАТЕЖЕЙ ПРИ ТРАНЗИТЕ ИНОСТРАННЫХ ТОВАРОВ В СТРАНАХ ЕАЭС (ПО МАТЕРИАЛАМ КУРСА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «МЕНЕДЖЕР ПО ТАМОЖНЕ И ВЭД» ЦЕНТРА ДЕЛОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЯРОСЛАВСКОЙ ТОРГОВО-ПРОМЫШЛЕННОЙ ПАЛАТЫ)	31
Плуженская Л.В. ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	36
Рублёва О.С. КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ»	38
Синицын И.С. СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «СТАТИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ»).....	41
Уща С., Бугайчук Т.В. О РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	46
Шаталов М.А. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	49
Шенцова О.М. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ АРХИТЕКТОРОВ В СВЯЗИ С ПРЕДСТОЯЩИМИ ИЗМЕНЕНИЯМИ В ФЕДЕРАЛЬНОМ ЗАКОНЕ «ОБ АРХИТЕКТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ».....	53
Яковлюк С.М. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ХОДЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ.....	60
Секция 2. Проблемы и перспективы дополнительного профессионального образования в условиях введения профессионального стандарта педагогической деятельности	62
Доссэ Т.Г., Шубин В.А., Морозова В.А. НОВОЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ.....	62
Зарубина С.В., Нагибина Л.Н. ОТ ПРОЦЕССНОГО УПРАВЛЕНИЯ К КАЧЕСТВЕННЫМ РЕЗУЛЬТАТАМ	64
Изюмова Н.Д., Нагорнов И.В., Швецова С.В. ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА РОДИТЕЛЯМИ ШКОЛЬНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ И ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РИД (РЕГИОНАЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ-ДНЕВНИКА).....	69

Кашина О.В. ПЕРСОНИФИКАЦИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	74
Упенице И., Крошева Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ	77
Мазилов В.А., Базиков М.В. ПРАКТИЧЕСКАЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИИ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ: ОТ ПРОТИВОСТОЯНИЯ К СОТРУДНИЧЕСТВУ	79
Ракитина О.В. О ЗАДАЧАХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА	85
Смолеусова Т.В. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В НАЧАЛЬНОМ МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	92
Тарабарина Т.И., Прозоровская И.М. РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	95
Татарина Н.М. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	97
Бугайчук Т.В., Усанина Н.С. ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ДОО: СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ.....	100
Юферова М.А., Чернецова С.Б. К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	102
Секция 3. Социализация взрослых средствами ДПО.....	105
Абрамова М.Г. ТЮТОР В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: НЕОБХОДИМОСТЬ ИЛИ МОДА?	105
Андреянова И.В., Милька Н.Г. ОПЫТ УЧАСТИЯ ПСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ ПО ПОДГОТОВКЕ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН К ПОСТУПЛЕНИЮ В ВУЗ.....	108
Ардабацкая И.А. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР И РАЗВИТИЕ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК.....	111
Вызулин Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА	113
Мазилов В.А., Слепко Ю.Н. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ: ВОЗВРАЩЕНИЕ МЫСЛИ	118
Малыхина Е.В. РОЛЬ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ	128
Нагорнов И.В., Угарова М.Г., Чистяков П.Б. МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СЛОЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ КОНТЕКСТАХ	131
Тарханова И.Ю. ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ	134
Тимонин А.И. КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ УНИВЕРСИТЕТА	138
Секция 4. Психологическое сопровождение инновационных процессов в современном дополнительном профессиональном образовании.....	141
Бычихина П.В. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО.....	141
Вдовина Л.Н. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	144
Волкова М.Г., Крамаренко Л.И. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА	146
Коряковцев С.П., Давыдов А.В. ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ	148

Кротова М.Н. АДАПТАЦИЯ К ПРОФЕССИИ КАК ЭТАП ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	152
Малютина О.В. МОТИВАЦИОННАЯ ОСНОВА СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	155
Мамедов Ф.М. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ПОДХОД К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТА КАК ВЕКТОРА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА.....	158
Павлова О.А. ОКАЗАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ ПРИ ЗАТРУДНЕНИЯХ В ОБУЧЕНИИ	161
Ручко Л.С. ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	163
Свинар Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРОМОТЕРАПИИ ДЛЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ УТОМЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	167
Смольянинова И.В., Ахмедов А.Э. ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	170
 Секция 5. Развитие гражданской идентичности в образовательном пространстве учреждений ДПО.....	
Буракова Г.Ю., Карпова Т.Н. ВОЗМОЖНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН МЕТОДИЧЕСКОГО ЦИКЛА	173
Макеева Т.В. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МИГРАЦИИ В РОССИИ	177
Стоюхина Н.Ю. ИЗ ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ: УРОКИ ПСИХОЛОГИИ КАК ЭЛЕМЕНТ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СССР	181
Филиппова М.В., Федорова П.С., Бугайчук Т.В. О ПРОГРАММЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КЛИЕНТОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА.....	187
Яковенко А.П. ЭТНИЧЕСКАЯ ДИСКРИМИНАЦИЯ И ФАКТОРЫ ЕЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ	189
 Информация об авторах	192

Предисловие

Настоящий сборник научных трудов создан на основе материалов традиционной Всероссийской научно-практической интернет-конференции с международным участием «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации», которую уже в седьмой раз организует кафедра теории и методики профессионального образования Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Конференция носит междисциплинарный характер и имеет своей целью: консолидацию работников науки, высшей школы и других образовательных учреждений, занимающихся вопросами повышения квалификации и профессиональной переподготовки; обобщение исследований в области дополнительного профессионального образования, поиск решений актуальных проблем современного дополнительного профессионального образования в свете нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», с учетом требований новых профессиональных стандартов; обмен научными результатами и исследовательским опытом.

Спектр научных работ широк. Это и поиски инновационных подходов к развитию образовательного пространства с позиции конвергентности, и многогранный опыт практической работы в системе образования взрослых. Участники конференции рассматривают разные аспекты преподавательской деятельности в сфере ДПО: проблемы образовательного процесса и пути его реализации в структурах, обеспечивающих повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров различного профиля в соответствии с требованиями модернизации системы образования; социализация взрослых средствами ДПО; психологическое сопровождение инновационных процессов в современном дополнительном профессиональном образовании; проблемы и перспективы дополнительного профессионального образования в условиях введения профессиональных стандартов; развитие гражданской идентичности, воспитание патриотизма, формирование корпоративной и речевой культуры в образовательном пространстве, в том числе в системе ДПО. В статьях также находят отражение современные тенденции развития дополнительного профессионального образования обучающихся и педагогов.

Многоаспектность материалов конференции обусловлена не только значимостью обновленной системы ДПО в модернизации образования в целом, но и постоянно расширяющимся кругом её участников: в VIII интернет-конференции участвовали представители из Москвы, Ярославля, Нижнего Новгорода, Воронежа, Костромы, Магнитогорска, Кирова, Архангельска, Новосибирска, Пскова.

В предлагаемом сборнике представлены труды из Республики Беларусь, Латвии и различных городов России.

Уважаемые коллеги! Работы в сборнике представлены по секциям, после каждого заголовка Вы найдете сведения об участниках конференции. Обращаем Ваше внимание на интересные статьи известного российского ученого, доктора психологических наук, профессора В.А. Мазилова по истории развития

психологической мысли в России. В сборнике традиционно включаются электронные адреса. Надеемся, что подобная информация будет способствовать расширению профессионального научного взаимодействия и формированию сетевого сообщества руководителей и педагогических работников сферы дополнительного профессионального образования, высшей школы, общего образования, что позволит в интерактивном режиме получать консультации коллег, обмениваться опытом, информацией, обсуждать назревшие профессиональные проблемы.

Надеемся, что данное издание окажется интересным и полезным широкому кругу читателей, связанных с научной и практической педагогической деятельностью.

Приглашаем к творческому научному сотрудничеству!

*Заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, доктор исторических наук, заслуженный деятель
науки РФ, профессор Михаил Васильевич Новиков*

**Секция 1. Проблемы ДПО и пути их решения в структурах,
обеспечивающих повышение квалификации и профессиональную
переподготовку кадров различного профиля в соответствии с
требованиями модернизации системы образования**

УДК 378+37.018.46

Андреянова И.В., Денисенко Т.В.

**МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА БАЗЕ
ПСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

***Аннотация.** В статье рассматриваются аспекты концепции эффективного взаимодействия образовательных организаций, органов власти с университетом в рамках предложенной модели повышения квалификации педагогических работников. Данная модель была адаптирована в г. Пскове и может быть применима в других городах.*

***Ключевые слова:** повышение квалификации, дополнительное образование, профессиональный стандарт педагога.*

Andreyanova I.V., Denisenko T.V.

**MODEL TRAINING TEACHING STAFF OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS BASED
ON PSKOV STATE UNIVERSITY**

***Annotation.** His article discusses aspects of the concept of effective interaction between educational institutions, the university authorities in the framework of the proposed model further training of teachers. This model has been adapted in Pskov and can be applied in other cities.*

***Keywords:** training teaching, additional education, teacher professional standard.*

Происходящие изменения в современном российском обществе затрагивают и систему образования. В связи с принятием новых нормативно-правовых документов в сфере образования образовательным организациям приходится адаптироваться и менять сложившиеся стереотипы мышления к новым запросам общества на личность с его ценностями. В частности, профессиональный стандарт Педагог (педагогическая

деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. Введение данного стандарта предъявляют новые требования к профессионализму педагога. Задача профессионального стандарта – раскрепостить педагога, не навешивать на него несвойственные ему виды деятельности, мотивировать его к творчеству и самосовершенствованию, а необходимым условием для творчества является свобода личная и профессиональная. Стандарт должен стать основой подготовки, профессиональной переподготовки, повышения квалификации педагогов общего образования – и школьного, и дошкольного. Как следствие, это повлечет изменения в повышении квалификации учителей. Профессиональный стандарт пока не определяет содержание программ профессиональной подготовки и дополнительного профессионального образования учителей, но уже понятен запрос на практическую ориентированность таких программ. Институты, предоставляющие услуги дополнительного образования, должны в большей мере ориентироваться на требования нового профессионального стандарта.

В этих условиях Псковский государственный университет не только продолжает подготовку квалифицированных специалистов для работы в сфере образования Псковской области, но и старается сделать все возможное для обеспечения соответствия квалификации уже работающих педагогов требованиям профессионального стандарта.

До настоящего времени университет преимущественно организовывал и проводил программы повышения квалификации для педагогов организаций дошкольного образования. Только в 2014-2015 учебном году по программе «Дошкольное образование в современном мире: переподготовка педагогов ДОУ к реализации ФГОС дошкольного образования» прошли повышение квалификации 345 работников детских садов области от воспитателей до заведующих дошкольными образовательными учреждениями. Наши преподаватели работали не только на базе университета, но «выходили» и на площадки детских садов г. Пскова для проведения практиконаправленных занятий, выезжали для проведения курсов в районы, в частности, Великие Луки и Остров.

На базе МБОУ «Псковская средняя школа» по программе «Введение ФГОС в школах и дошкольных учреждениях: проблемы и пути их решения» было обучено 66 педагогических работников Псковского района.

В последние годы в области увеличилось число вынужденных переселенцев и мигрантов, которые приезжают целыми семьями, с детьми-школьниками. Возникают проблемы обучения детей, которые плохо говорят по-русски. По заказу вечерней (сменной) школы №1 г. Пскова была реализована программа «Методика преподавания русского языка как иностранного: принципы, приемы, перспективы». Это только «первая ласточка», в дальнейшем такую работу еще предстоит проделывать и с педагогами других школ.

По проблеме реализации ФГОС в современной школе в университет обращались даже учителя школы при посольстве Российской Федерации в Тунисе. Повысили квалификацию по данной программе 11 учителей.

В сложившихся условиях внедрения профессионального стандарта необходимо работать в тесном контакте с педагогическими работниками города и области, тем более, что потенциал (научный, методический, кадровый) университета позволяет делать это на самом высшем уровне.

В начале 2015 г. Псковский государственный университет начал сотрудничать в области повышения квалификации педагогов с Управлением образования г. Пскова. В результате совместной работы был выработан механизм взаимодействия Псковского государственного университета с системой образования г. Пскова в сфере повышения квалификации, представленный на рис. 1.

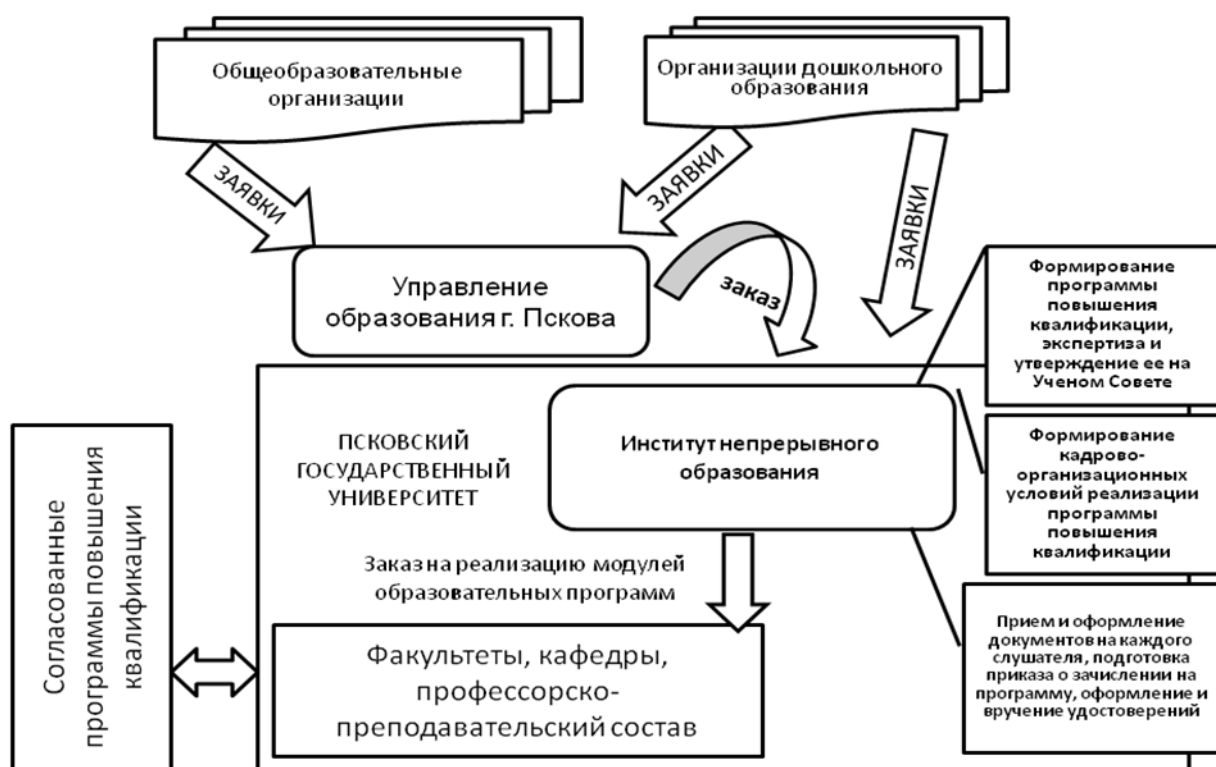


Рис. 1. Механизм взаимодействия Псковского государственного университета с системой образования г. Пскова в сфере повышения квалификации

Общеобразовательные организации и организации дошкольного образования обращаются в Управление образования города с заявками на курсы повышения квалификации, а также могут подать заявки на интересующие их темы или вопросы, в частности по введению профессионального стандарта. Управление образования делает заказ на разработку и реализацию программы повышения квалификации Псковскому государственному университету. В университете дополнительным образованием занимается структурное подразделение – институт непрерывного образования. В его задачи по данному направлению входит: формирование программы повышения квалификации, экспертиза и утверждение ее на Ученом Совете университета; формирование кадрово-организационных условий реализации программы повышения квалификации (подбор преподавателей, модераторов, составление расписаний, обеспечение аудиториями, оргтехникой и т.д.); прием и оформление документов на каждого слушателя, подготовка приказов о зачислении (отчислении) на программу, оформление и выдача удостоверений [1].

Таким образом, в рамках взаимодействия институтом непрерывного образования была предложена модульная программа «Формирование методического и технологического инструментария педагога, обеспечивающего реализацию требований ФГОС ООО в предметной области» по направлениям, которые указаны в этом ФГОС [3]:

1. Филология (русский язык, родной язык, литература, родная литература, иностранный язык, второй иностранный язык);
2. Общественно-научные предметы (история России, всеобщая история, обществознание, география);
3. Математика и информатика (математика, алгебра, геометрия, информатика);
4. Естественнонаучные предметы (физика, биология, химия);
5. Искусство (изобразительное искусство, музыка);
6. Технология (технология);
7. Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности (физическая культура, ОБЖ).

Направления для удобства работы были разделены еще на предметные секции.

Пока за рамками программы остаётся направление «Основы духовно-нравственной культуры народов России», поскольку требует особого осмысления и тщательной

проработки, но со временем будет предложена программа или отдельный модуль повышения квалификации и в этой сфере основного общего образования.

Нынешняя программа состоит из трех модулей: «Инновационные технологии, обеспечивающие достижение образовательных результатов ФГОС ООО. Преимущество технологий НОО и ООО» (16 часов), «Технология подготовки урока в современной информационно-образовательной среде (ИОС) в соответствии с требованиями ФГОС. Технологическая карта урока – инновационный педагогический инструментарий для обеспечения реализации ФГОС» (28 часов) и «Индивидуальное и дифференцированное (разноуровневое) обучение как средство реализации требований ФГОС» (28 часов). По результатам изучения каждого модуля после итоговой аттестации участники могут получить удостоверение о повышении квалификации, а в результате каждый педагог может набрать привычные 72 часа или же изучить только те модули, которые для него особенно нужны и интересны.

Впервые августовский педагогический совет в г. Пскове прошел в режиме первого из предполагаемых трех модулей программы повышения квалификации «Формирование методического и технологического инструментария педагога, обеспечивающего реализацию требований ФГОС ООО в предметной области». Обучение проходило на разных площадках (университет, школы) и силами не только научно-педагогических работников университета, но и специалистов Управления образования Администрации г. Пскова и учителей школ города.

13 предметных секций собрали 583 педагога-предметника, которые начинают работу по ФГОС основного общего образования.

Одновременно по программе «Возможности достижения результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования» обучались 89 учителей начальных классов, а по программе «Методический менеджмент старших воспитателей дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФГОС дошкольного образования» - 66 педагогов дошкольного образования.

Такое неформальное, интерактивное обучение, сочетание теоретических знаний и обмена опытом, коллективные размышления и выработка приемлемых решений для движения в общем направлении, должны не только помочь решить поставленные программой задачи, но и заложить основу для будущего сотрудничества университета со школами города и области. Активное трехстороннее общение поможет выявить те проблемы и вопросы, которые требуют дальнейшего обсуждения, и которые могут быть выделены в отдельные модули или целые программы.

Цель при реализации этих программ – помочь педагогам решить вопросы и проблемы, возникающие при работе по ФГОС и внедрении профессионального стандарта.

Университет уже несколько лет работает по ФГОС, накопил немалый опыт работы с компетенциями (в среднем образовании их аналог УУД – универсальные учебные действия) и в оценивании их сформированности. В университете работает лаборатория оценки качества высшего образования. Преподаватели готовы поделиться опытом и помочь учителям адаптироваться в новой системе образования.

Перед институтом непрерывного образования и университетом в целом стоят задачи расширить круг педагогических работников до охвата обучением значительно числа учителей школ области, организуя выездные курсы повышения квалификации и активнее используя технологии дистанционного и электронного обучения.

Потенциал университета позволяет обеспечить повышение квалификации педагогических работников города и области на необходимом уровне.

Библиографический список

1. Андреева, И.В. Актуальность развития дополнительного образования в региональном вузе в свете государственной политики в области непрерывного образования [Текст]. / И.В. Андреева// Университеты и их роль в социально-экономическом развитии

регионов: сборник материалов XX Академических чтений Международной академии наук высшей школы. – М.: МАН ВШ, 2014. – С. 7-8.

2. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю. Непрерывное образование как средство социализации взрослого человека [Текст]. / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова// Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2015. – № 8. – С. 132-135.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014. № 1644)

УДК 378

Афиногенова И.Н.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НА РЫНКЕ ТРУДА

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы необходимости дополнительного профессионального образования для повышения уровня конкурентности на рынке труда. Высшее учебное заведение является одним из основных и значимых этапов в цепи непрерывного образования. Авторами были выявлены основные проблемы реализации дополнительного профессионального образования и предложены некоторые пути повышения качества в рамках реализации непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, непрерывное профессиональное образование, конкурентоспособный специалист, система образования, профессионализм.

Afinogenova I.N.

ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING AS A FACTOR OF COMPETITIVENESS IN LABOR MARKET

Annotation. This article describes the issues of the need for additional vocational training to improve competitiveness in the labor market. Institution of higher education is a basic and important steps in the chain of continuous education. The authors identified the main problems of implementation of additional professional education and suggests some ways to improve the quality within the framework of continuing professional education.

Keywords: further education, continuing professional education, competitive specialist, the education system and professionalism.

На современном этапе развития страны концепция дополнительного профессионального образования приобрела ключевое значение. В условиях постоянно изменяющейся внешней среды наличие дополнительного профессионального образования является «спасательным кругом» для адаптации к внедрениям новых технологий, НИОКР и ноу-хау в профессиональной и личной жизни.

Для государства и общества дополнительное профессиональное образование также играет немало важную роль. Оно становится ведущей сферой социальной политики в рамках обеспечения благоприятных условий личного и профессионального развития человека, механизмом выработки культурного и профессионального потенциала, а также условием совершенствования общественного производства.

Как утверждают некоторые ученые, смысл и значение понятия «дополнительное профессиональное образование» заключается в росте и развитии способностей личности, которые соответствуют ее потребностям, темпу, реализуемости, времени, способностям и т.д. [1; 4].

Для студента вуза – как будущего специалиста – важны осознание необходимости развития и желание самосовершенствования и самореализации. Поэтому необходимость дополнительного обучения является не только стимулом к повышению качества собственных знаний, но и максимизация собственной конкурентоспособности на рынке труда.

Для работающего специалиста, желающего быть конкурентоспособным на рынке труда, профессионалом в области своей деятельности, дополнительное профессиональное

образование помогает скорейшей адаптации к изменениям и дополнениям в постоянно изменяющихся опциях НИОКР.

В настоящий момент дополнительное профессиональное образование, хотя и при наличии определенных успехов при его реализации, включает в себя ряд противоречивых проблем [2; 3]:

- между системой профессионального образования государства, не способной в силу объективных причин оперативно реагировать на постоянные изменения требований к подготовке будущих специалистов, и потребителями профессиональных образовательных услуг, т.е. абитуриентами, студентами, слушателями и пр.
- между традициями формирования содержания профессионального образования и инновационным подходом с учетом требований отраслевого рынка труда и личностного развития.
- между потребностями определенных социальных групп в дополнительном профессиональном образовании и недостаточным предложением в виде наличия образовательных комплексов и учреждений для оказания такого рода образовательных услуг и т.д.

Современный рынок труда требует от кандидатов высокий уровень профессионализма, коммуникабельности и работоспособности (Рисунок 1). Для определения критериев высококвалифицированного специалиста выделим некоторые его качества:

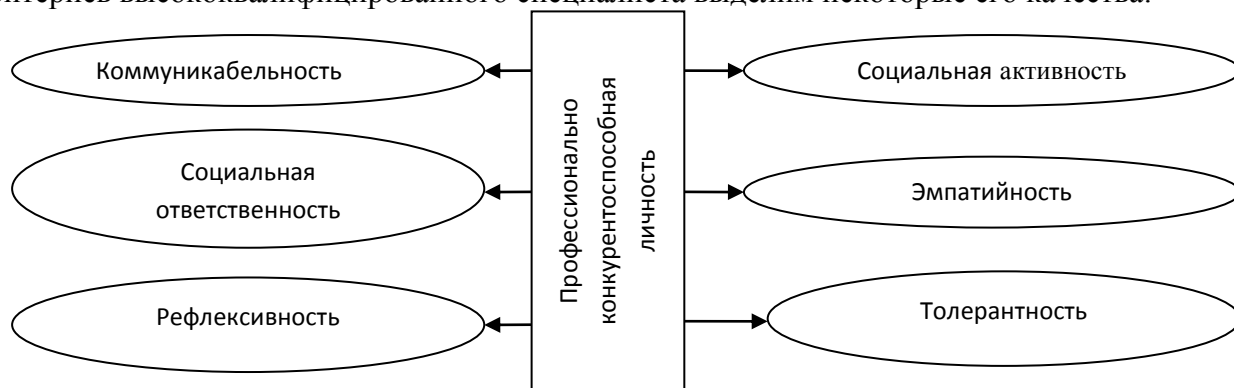


Рис.1. Некоторые качества, присущие конкурентоспособному специалисту

1. Образованность (высшее образование, практические навыки и умения, знания в своей предметной (профессиональной) области, опыт работы и достижения в конкретной сфере деятельности, знания в смежных профессиональных отраслях, стремление к постоянному пополнению собственных знаний);
2. Социализированность (коммуникативные свойства, культура труда и общения, инициативность, готовность к активной профессиональной и социальной деятельности, умение ориентироваться в быстроизменяющемся информационном поле);
3. Индивидуальные качества (готовность к созидательному труду, творческие способности, умение аналитически мыслить, сформированность памяти и мышления, саморазвитие, самовоспитание, стремление к самосовершенствованию).

В рамках дополнительного профессионального образования необходимо придерживаться следующих принципов:

- преемственность и непрерывность образовательных программ;
- единая организационная структура;
- общность требований к качеству предоставляемого образования;
- высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав с обязательным привлечением практических работников в соответствующей сфере деятельности и т.п.

Также необходимо отметить значимость применения инновационных методов обучения в системе дополнительного профессионального образования. Инновационная деятельность в широком смысле подразумевает ряд взаимосвязанных видов работ, комплекс которых гарантирует возникновение действительных инноваций. Примером служат [5]:

- научно-исследовательская деятельность (результатом является реализация действительных инноваций: разработка нововведений, ноу-хау, различных изобретений и пр.);
- проектная деятельность (разработка на базе научных знаний инновационных проектов);
- образовательная деятельность (направление развития профессиональных навыков и опыта с целью реализации инновационных проектов).

Применение данных методов актуально при реализации подготовки высококвалифицированных специалистов на всех уровнях образования.

Таким образом, дополнительное профессиональное образование, по нашему мнению, является неотъемлемой частью становления специалиста, как личности, как профессионала, как конкурентоспособного субъекта на рынке труда.

Библиографический список

1. Ахмедов, А.Э., Шаталов, М.А. Институциональные доминанты интеграции науки, бизнеса и образования [Текст]. / А.Э. Ахмедов, М.А. Шаталов. // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса : экономические, правовые и социальные аспекты : Материалы международной научно-практической конференции. – Воронеж: Изд-во ВЭПИ, 2014. – С. 8-13.
2. Карый А.В., Афиногенова, И.Н. Индекс человеческого развития в системе показателей развития страны [Текст]. / А.В. Карый, И.Н. Афиногенова. // Территория науки. – 2015. – № 4. – С. 76-79.
3. Цибизова, Т.Ю. О проблемах подготовки высококвалифицированных специалистов в системе непрерывного профессионального образования [Текст]. / Т.Ю. Цибизова. // Наука и образование : электронное научно-техническое издание. – 2011. – № 10. – С. 54.
4. Шаталов, М.А., Кизина, О.С. Интеграционные процессы в высшем профессиональном образовании : тенденции, проблемы, перспективы [Текст]. / М.А. Шаталов, О.С. Кизина. // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса : экономические, правовые и социальные аспекты Материалы международной научно-практической конференции. – Воронеж: Изд-во ВЭПИ, 2014. – С. 193-196.
5. Шаталов, М.А., Мычка, С.Ю. Внедрение инновационных методов обучения при реализации программ подготовки специалистов среднего звена [Текст]. / М.А. Шаталов, С.Ю. Мычка. // Перспективы науки и образования. – 2015. – № 5 (17). – С. 47-52.

УДК 378

Бочкарева О.В.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДИСЦИПЛИНЫ

***Аннотация.** В статье автор раскрывает проблему формирования самостоятельности студентов в дидактическом диалоге. В статье подчеркивается основная цель обучения – формирование знаний и профессиональных умений студентов. Активизация самостоятельной работы студентов происходит в процессе электронного обучения. Автор выявляет основные виды самостоятельной работы студентов в обучении: подготовка к семинару, написание рефератов по изучаемой теме, составление тестов, презентаций, обновление глоссария и др. В статье описывается содержание и структура электронного учебного комплекса.*

***Ключевые слова:** самостоятельность, электронное обучение, дидактический диалог «преподаватель – студент», мобильность.*

DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING ELECTRONIC EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX OF SUBJECT

Annotation. The author reveals the problem of formation of independence of students in didactic dialogue. The article highlights the main purpose of education – the formation of knowledge and professional abilities of students. Activation of students' independent work takes place during of e-learning. The author reveals the main types of independent work of students in training: training for the seminar, writing the abstracts on theme under study, drafting tests, make up presentations, update the glossary, etc. The article describes the content and structure of electronic educational and methodological complex of the subject.

Key words: independence, e-learning, didactic dialogue "teacher – student", mobility.

Проблема формирования личности, способной к саморазвитию и самообразованию не только в период обучения в вузе, но и в течение всей жизни, становится особенно актуальной в настоящее время. М.И. Рожков в статье, раскрывающей новые ориентиры образования и воспитания, указывает на необходимость формирования человека, обладающего внутренней свободой, который поступает в соответствии с принятыми им принципами жизни, выбранными самостоятельно[6:8].

Динамика социальных преобразований, появление новых информационных технологий диктуют запрос общества на подготовку квалифицированных специалистов, готовых к профессиональному общению и в реальной социальной ситуации, и в глобальной сети Интернета. Все ближе для вузовского обучения становится идея метапредметности, идея освоения универсальных учебных действий на основе выполнения заданий, ориентированных, в первую очередь, на аналитическую, продуктивную, творческую, экспериментально-исследовательскую деятельность, нацеленную на развитие самостоятельности обучающихся.

На основе новой информационно-технологической среды обучения разрабатываются современные учебно-методические комплексы дисциплин (УМКД) с использованием электронного сопровождения как одно из перспективных направлений научной и методической деятельности высшего учебного заведения, нацеленного на повышение качества профессионального педагогического образования. Применение электронного УМКД позволяет оптимизировать учебный процесс, насыщая его динамичным, интересным и диалогичным контентом. Создание электронного УМКД, наполнение его разнообразными дидактическими материалами (артефактами, учебными заданиями, тестовыми вопросами и др.) позволяет активизировать самостоятельную деятельность студентов в учебном пространстве изучаемой дисциплины. «При переносе индивидуальной активности личности в интернет-пространство особое значение приобретает готовность обучающихся к самостоятельной работе, предполагающая умение пользоваться инновационными средствами, методами и технологиями в процессе познавательной и профессиональной деятельности»[5: 13].

Электронный УМКД, обладающий широким набором дидактических средств, реализуется на базе системы Moodle.

Структура электронного УМКД состоит из следующих элементов: рабочей программы учебной дисциплины, основных и дополнительных учебных материалов, аудио и видеоматериалов, контрольно-измерительных материалов по тематическим разделам курса, глоссария, новостного форума для обсуждения вопросов, методических указаний для студентов с определением видов самостоятельной работы за весь период освоения изучаемой дисциплины.

Осваивая содержание курса, представленное в виде нелинейной гипертекстовой структуры, студенты при работе самостоятельно переходят к требуемому элементу через систему ссылок и гиперссылок. Проблематизация лекции, насыщение ее диалогическим

контекстом, выявление разных ценностно-смысловых позиций по изучаемому вопросу – все это нацелено на формирование самостоятельности студентов, обретение ценностно-смысловых установок личностью, расширение пространства познавательной деятельности, активизацию интереса студентов к будущей профессии.

Степень усвоения материала может быть разной у студентов: у одних – на поверхностном уровне, у других – на глубинном уровне, они углубляются в суть изучаемого вопроса, осознают проблемный характер знания. Однако, по мере освоения электронного УМКД, повышается мотивация к обучению, активизируется самостоятельная работа студентов, они пересматривают свое отношение к предмету, знания становятся более системными и обобщенными, осваиваются метапредметные умения, и как следствие этого, увеличивается количество обращений и количество времени, которое они уделяют освоению курса, происходит повышение их рейтинговых оценок. Как подчеркивает Л.В. Байбородова, «освоение учебного материала осуществляется самими студентами и ими представляется результат освоения через практическую деятельность и решение актуальных педагогических проблем»[1:48].

Возможности электронного УМКД, позволяющие использовать разные виды информации: текст, графический текст, звук, движение, объединяя работу аудиального, визуального, двигательного сенсорных каналов, обеспечивают значительную оптимизацию учебно-познавательного процесса и способствуют развитию самостоятельности студентов. В электронном комплексе найдено оптимальное соотношение основных и дополнительных материалов. Электронный учебно-методический комплекс, как структурно-уравновешенная система, является принципиально незавершенным, так как целостность дидактических материалов существует в динамике постоянного обновления. Принципиально незамкнутый, способный к постоянному обновлению УМКД, характеризуется отсутствием жесткой нормы, «застылости» представленного учебного материала.

Принцип диалога является основным принципом построения электронного учебно-методического комплекса. «Диалог как инновационная стратегия высшего педагогического образования осуществляется в процессе реализации образовательной политики будущего в рамках социальности. Решение, основанное на объединении усилий разных субъектов как равновеликих и равноценных величин при помощи взаимодействия – многомерное мышление современной социоситуации» - считает О.В. Бочкарева [3:9].

Реализация принципа диалога в процессе освоения электронного учебно-методического комплекса, насыщение его аудио и видеофрагментами рождает интерес к предмету, усиливая мотивацию и, как следствие, активизируют самостоятельную работу студентов. Педагог, разрабатывая данный комплекс, формулирует цель и задачи курса, осуществляет поиск необходимых дидактических материалов, снабжает его списком основной и дополнительной литературы, определяет темы семинарских занятий, контрольных работ и рефератов и др. Нацеленный на формирование компетенций, необходимых будущему учителю, электронный УМКД, предусматривает обеспечение диалогической связи преподавателей и студентов. Преподавателю помогает администратор, осуществляя техническое обслуживание программ, обеспечивая при этом ввод и корректировку общей и специальной информации. Принцип диалога осуществляется и в том случае, когда реализуется возможность преподавателя «примерить на себя» роль студента, например, при апробировании и проверке системы тестовых заданий. Реализация принципа диалога в обучении представлена расширенными прямыми и обратными связями: «педагог – студент», «студент – студент», «педагог – администратор». Студентам на сервере предоставлена возможность разместить свои творческие работы, получить дистанционно необходимую консультативную помощь преподавателя. Модуль «профиль пользователя» позволяет определить степень эффективности самостоятельной работы студента. Педагог фиксирует уровень готовности студента к усвоению материала, личный темп и характер продвижения, степень интереса к той или иной теме, уровень самостоятельности выполнения тех или иных

заданий, уровень развития творческих способностей, историю посещений студента на сайте, уровень выполнения заданий (репродуктивный – творческий) и др.

Развитие самостоятельности студентов при освоении электронного УМКД неразрывно связано с развитием *мобильности*, как качества личности, нацеленного на необходимость постоянного совершенствования и саморазвития субъектности. Ученый Н.М. Борытко отмечает, что «субъектность специалиста выражается в его профессионально-личностной позиции как системе ценностно-смысловых отношений к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности» [2:104].

Потребность обновления дидактических материалов, их синхронизация с требованиями, предъявляемыми к вузовскому обучению, требует развития гибкости, подвижности психических процессов личности. Необходимость адекватного быстрого реагирования на запросы времени, на изменение учебной и социальной ситуации, формирует мобильность как качество личности и преподавателя и студента. Мобильность проявляется и в профессионально-педагогической деятельности: в умении подбирать, отбирать, структурировать, обобщать, систематизировать, популярно излагать и перестраивать учебно-дидактический материал. Компактность расположения материала, выделение в нем основных, сущностных элементов, повышает научный уровень рассмотрения темы студентами, влияет на характер знаний, делая их более обобщенными. При этом преподаватель учитывает и одновременно формирует познавательные интересы обучающихся в диалоге, совершенствуя их профессионально-педагогические компетенции. В настоящее время назрела необходимость «акцентировать формирование самосознания личности, развитие в ней таких социально значимых качеств, как инициативность, самостоятельность, коммуникабельность, продуктивность, независимое и рефлексивное мышление, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности», - пишет ученый В.В. Юдин [7: 87].

Развитие самостоятельности студентов в процессе освоения электронного УМКД сопрягается с их творческим потенциалом при выполнении разнообразных видов работ. Под руководством преподавателя они выполняют творческие задания: пишут доклады, готовят презентации на различные темы, отвечающие их интересам, составляют тестовые задания и задания по самопроверке знаний, готовятся к семинарским занятиям, в которых реализуется потенциал креативной деятельности.

Рассмотрим основные виды самостоятельной работы студентов в процессе освоения электронного УМКД.

Составление презентации, как вид самостоятельной работы, формирует такие основные виды умений студентов, как умение отобрать научные данные, логически их выстроить, обобщить изученный материал, представить его в наглядной форме, обсудить тему представленной презентации в студенческой группе. Значимость своей самостоятельно выполненной индивидуальной работы студентами осознается в тот момент, когда презентация, основанная на закономерностях и понятиях изучаемой науки, сочетается с популяризацией и доступностью изложения, оригинальностью и наглядностью представленных материалов.

Обновление глоссария – вид самостоятельной работы, нацеленный на поиск информации, освоение научных понятий, изучение научной терминологии др. В глоссарии и других модулях электронного учебно-методического комплекса представлены два вида текстов для чтения:

- предметно-ознакомительный (развернутый по масштабам, снабженный ссылками и гиперссылками) текст;
- системно-предметный (более лаконичный, системно изложенный текст по типу: тезис – доказательство тезиса – аргументация).

Составление тестов. Тесты необходимы для быстрого мониторинга уровня усвоения знаний студентами в процессе изучения содержания учебной дисциплины. В процессе освоения электронного УМКД студентам предлагается наряду с разработанными

контрольно-измерительными материалами, самостоятельно спроектировать тесты. Студенты моделируют разнообразные типы тестовых заданий: открытый вопрос, множественный выбор, вопрос на соответствие, краткий ответ и др.

Составление библиографических списков литературы по изучаемой теме. Данный вид работы включает в себя самостоятельный поиск студентами литературы по избранной проблеме исследования: составляется электронная картотека диссертационных исследований, научных статей из разных журналов и т.д. Студенты знакомятся с правильным оформлением библиографического списка литературы, которое необходимо им и при написании выпускной квалификационной работы.

Написание рефератов по изучаемой теме. Тема реферата может быть предложена студенту преподавателем, но может быть выбрана им самостоятельно, исходя из собственных интересов и предпочтений. Данная форма работы развивает умение самостоятельного подбора и осмысления информации, формирует умение анализировать, обобщать, систематизировать изученный материал, формулировать выводы.

Подготовка к семинару. Данная форма, являясь традиционной в вузовском обучении, насыщается диалогическим контекстом, так как излагается не одна научная позиция по изучаемой проблеме, а несколько, семинар превращается в форму диспута, дискуссии.

Развитие самостоятельности студентов в процессе освоения электронного УМКД сопровождается возможностью пребывания в комфортных условиях, предоставления свободного выбора времени освоения курса.

Принцип эмпатической расположенности реализует состояние комфортности студентов в процессе выполнения учебных заданий за счет отсутствия стрессовых ситуаций, консультативной помощи преподавателя и других факторов. Каждый студент, опираясь на самостоятельный выбор индивидуального маршрута, добивается максимально возможных результатов учебной деятельности.

Таким образом, необходимо отметить, что использование электронного УМКД в учебном процессе активизирует самостоятельную работу студентов. Этот процесс сопровождается формированием новых профессиональных компетенций при ограниченном ресурсе аудиторных занятий. Использование электронного УМКД позволяет развивать системный, структурно-организованный, обобщенный характер знаний студентов, формировать самостоятельность мышления [4:171]. Дидактический диалог «преподаватель – студент» нацелен на создание творческого продукта в учебно-поисковой деятельности. Вычленение главных единиц усвоения материала, установление связей не только между отдельными элементами темы, но и между темами внутри курса, между темами разных курсов с целью установления преемственности в раскрытии содержания – на это направлена стратегия электронного УМКД. В заключении можно сделать основные выводы.

1. Обучение в вузе на основе электронного УМКД позволяет по-новому организовать процесс самостоятельной работы студентов. Осознание необходимости формирования актуальных для будущей профессиональной деятельности компетенций усиливает понимание значимости индивидуальных усилий в процессе организации собственной деятельности. Выработка установки на активизацию самостоятельной работы, построение своей траектории обучения, нацеливает на непрерывное совершенствование себя как специалиста, творца, личности.

2. Применение электронного УМКД, удовлетворяя потребности развивающейся личности к самостоятельности, обеспечивает реализацию учебно-познавательных и профессионально-педагогических задач будущего специалиста, активизируя мотивацию самосовершенствования и саморазвития личности.

3. Построение обучения на основе электронного УМКД совершенствует учебно-воспитательный процесс в ВУЗе, создавая оптимальные условия для реализации ФГОС нового поколения.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов [Текст]. // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: ЯГПУ, 2015. – Т.2. – №1. – С. 47-52.
2. Борытко, Н.М. Технологические основания профессионального воспитания студента вуза [Текст]. // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: ЯГПУ, 2015. – Т.2. – №2. – С. 103-107.
3. Бочкарева, О.В. Диалог как инновационная стратегия высшего педагогического образования [Текст]. // Инновации в системе высшего образования : Материалы V Всероссийской научно-методической конференции НОУ ВПО «Челяб. ин-т экономики и права им. М.В. Ладина. / Отв. ред. С.Б. Синицкий, Челябинск. – 2014. – С. 6-9.
4. Бочкарева, О.В. Использование электронного пособия в дидактическом диалоге (на примере использования курса «История музыки для детей»). // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: ЯГПУ, 2014. – Т. 1. – №2. – С. 167-172.
5. Ибрагимов, Г.И. Актуальные методологические проблемы дидактики профессиональной школы [Текст]. // Образование и наука. – 2014. – №6. – С. 3-20.
6. Рожков, М.И. Стратегия развития воспитания в России – новые ориентиры воспитательной деятельности [Текст]. // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: ЯГПУ, 2015. – Т. 2. – №3. – С. 7-10.
7. Юдин, В.В. Технологическое описание педагогических процессов разных типов [Текст]. // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: ЯГПУ, 2015. – Т. 2. – №2. – С. 86-90.

УДК 378

Коряковцева О.А., Куликов А.Ю.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В данной статье обобщаются теоретические и практические аспекты подготовки конкурентоспособного профессионала-педагога с высоким уровнем метакомпетенций, обосновываются актуальные направления повышения профессиональной компетентности преподавателя вуза, соответствующие современному уровню модернизации образования. Статья подготовлена с опорой на опыт федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, дополнительное профессиональное образование.

Koryakovtseva O.A., Kulikov A.Y.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER AS A CONDITION OF MODERNIZATION HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

Annotation. This article summarizes the theoretical and practical aspects of training, competitive teacher professional with a high level metacompetence, proved the actual directions of increase of professional competence of university teachers corresponding to the current level of modernization of education. This article was prepared drawing on the experience of the Federal State Institution of Higher Professional Education "Yaroslavl State Pedagogical University. K.D. Ushinskiy".

Keywords: professional competence, additional professional education.

В условиях стандартизации различных отраслей профессиональной деятельности особенно актуально встает вопрос о повышении компетентности преподавателя высшей школы в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Сегодня мы живем в ситуации перемен. В российском образовании происходят ключевые изменения. Особая роль в этом принадлежит педагогическому образованию, так как подготовка учителей нового

типа, способных видеть человека как ресурс развития общества, знающих законы общественной жизни, умеющих взаимодействовать с представителями различных национальностей и конфессий. В этих условиях основополагающей целью деятельности университета является подготовка конкурентоспособного профессионала-педагога с высоким уровнем метакомпетенций и сформированной гражданской позицией [2].

Мы все понимаем, что это возможно лишь при наличии квалифицированного профессионального кадрового потенциала, что, несомненно, предполагает высокий уровень корпоративной культуры, в том числе управленческой и системно-калитативной. Все это заставляет нас обратить внимание на проблему повышения профессиональной компетентности преподавателя высшей педагогической школы. И действительно, качество образования создается «качеством педагога». Сложность ситуации в том, что каждый из нас выступает в двух ипостасях: ученого и преподавателя.

Данная статья подготовлена с опорой на опыт федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ЯГПУ), деятельность которого получила высокую оценку востребованности вузов в Российской Федерации в 2015 году. В частности в рейтинге востребованности среди гуманитарных вузов ЯГПУ занял первое место. Коллектив университета гордится как высокой оценкой уровня научно-исследовательской работы, так и высоким результатом оценки практической деятельности.

Сегодня высокопрофессиональные научно-педагогические кадры решают все. Не зря наш университет входит в первую тройку педагогических вузов России. А это значит, у нас есть реальные перспективы стать одним из ведущих Центров педагогического образования. Но для обеспечения устойчивого развития важно ускорить модернизационные процессы в вузе, и прежде всего, трансформировать преподавательскую деятельность.

Новые требования к качеству школьного образования, утверждение профессионального стандарта учителя предполагают необходимость изменения в организации, содержании, технологиях и масштабе подготовки педагогов. Данная необходимость соответственно усиливает требования и к научно-педагогическим работникам вуза. Мы видим, что количество вузов и педагогических, в том числе, резко сокращается. Немаловажную роль в этом сыграл, конечно, комплекс проблем, связанных с педагогической профессией в целом, что подчеркнуто в «Концепции поддержки развития педагогического образования», а именно:

- непрестижность профессии педагога;
- низкий уровень абитуриентов педагогических вузов;
- консервативная система преподавания.

Первые две позиции – это объективные факторы, но последняя – зависит от уровня профессионализма каждого из педагогического коллектива современного университета.

А где взять ресурсы? Мы все понимаем, что сегодня крайне важно окончательно перейти от знаниевой парадигмы образования к личностно-деятельностной. Несколько переосмыслить свою позицию как преподавателя, что бывает достаточно сложно для уже сложившегося преподавателя.

Разработчики моделей квалификационных испытаний и аттестации научно-педагогических работников (НПР) в сфере высшего образования по результатам проведенных в базовых вузах исследований сделали вывод, что уровень развития и сформированности ряда ключевых компетенций НПР, к сожалению, ниже среднего.

Транслируя эту информацию, которая стоит задуматься. На что же будет обращено внимание в ходе реализации обновленной системы аттестации научно-педагогических работников сферы высшего педагогического образования?

К наиболее важным компетенциям, как мы видим, разработчики относят:

- управленческие компетенции (поскольку каждый преподаватель призван управлять образовательным процессом; тем более это касается тех из нас, которые руководят каким-либо коллективом – факультетом, кафедрой, лабораторией, центром и др.);

- компетенции здоровьесбережения (которые предполагают внимание к вопросу осознанного отношения к своему здоровью и здоровью студентов);
- компетенции в общении (они предполагают психолого-педагогическую и речевую культуру, знание делового этикета, умение общаться, взаимодействовать);
- одной из ключевых компетенций разработчики считают – системно-квалитативную (иногда ее называют компетенцией профессиональной интеграции).

Становится очевидным, что повышение качества подготовки выпускников во многом связывается с уровнем сформированности данной компетенции у преподавателей. Имеется в виду, что командному педагогическому проектированию единой системы работы по каждому направлению обучения придается особое значение.

Следует обратить внимание на то, что требования постоянно меняются, не меняется одно – компетентностный подход в аттестации. Сегодня выделены 4 уровня владения компетенциями [1]. Становится ясно, что грядущая система аттестации научно-педагогических работников (НПР) вузов требует обновления системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Каковы же возможности дополнительного образования у научно-педагогических работников ЯГПУ? Это профессиональная переподготовка и повышение квалификации в своем университете и в других вузах (в том числе на внебюджетной основе); это стажировки; внутрикафедральное обучение и взаимообучение; это внутрифирменное обучение, в том числе – обмен опытом; это использование ресурсов образовательных семинаров и научных конференций; и, конечно, самообразование.

Движителем роста нашего профессионализма призвано быть педагогическое сообщество в целом, но прежде всего, наш научно-педагогический коллектив как сообщество единомышленников, людей, работающих на конкретный общий результат. И главенствующая роль в этом процессе сегодня принадлежит малым ячейкам педагогического сообщества – кафедрам: именно здесь рождаются общие педагогические проекты и самобытный опыт, именно здесь есть возможности для творчества, профессиональной интеграции и взаимообучения.

Мы постоянно изучаем эти процессы, и сегодня одной из своих первоочередных задач считаем организацию взаимодействия по поддержке инновационных ростков педагогического опыта и помощь в организации внутрифирменного обучения членов педагогического сообщества по заявительному принципу [3].

Осмысление заявленной проблемы мы начали с изучения возможностей и ресурсов конкретных кафедр, где работают педагогические коллективы разные по составу, количеству и опыту. В частности был осмыслен опыт работы по внутрифирменному обучению кафедры географии. Эта кафедра, несомненно, являют собой продуктивные структуры с точки зрения развития профессиональных компетенций своих преподавателей.

Преподаватели кафедры постоянно повышают свой профессиональный уровень, используя ресурсы как ЯГПУ, так и других вузов России (Хабаровска, Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Витебска). Тематика обучения широка: от современного урока географии, подготовки к ЕГЭ и ландшафтного планирования до актуальных вопросов развития образования. Здесь и проектирование образовательных программ на основе ФГОС, и современные образовательные технологии, и вопросы организации и обеспечения качества самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов, и использование интерактивной доски в учебном процессе, и новое в организации и порядке приема в вузы.

Все эти обширные знания становятся достоянием каждого члена кафедры в рамках внутрикафедрального обучения и обмена опытом. Но стержнем, объединяющим это педагогическое сообщество и давшим толчок профессиональному росту каждого педагога в аспекте модернизации, стало формирование навыков педагогического проектирования электронных учебных материалов. Опыт работы в этом направлении преподаватели кафедры делились на успешно прошедшей в университете Всероссийской научно-практической конференции.

Осмысливая деятельность ЯГПУ, опираясь на структурные подразделения – кафедры, мы видим совершенствование образовательной среды университета в ближайшей перспективе с развитием взаимодействия с системой общего и среднего профессионального образования, как на уровне учреждений, так и на уровне реализации договоров о целевой подготовке специалистов в целях содействия подготовки специалистов педагогического профиля [4]. Особенно это актуально для областей, где были ликвидированы педагогические университеты и сейчас наблюдаются первые результаты. В следующем десятилетии, когда будет явно заметны результаты действия Правительства по поддержке семьи в части репродуктивного здоровья, то будет явно выраженной проблема недостатка, а в некоторых регионах и отсутствия новых педагогических кадров в общеобразовательной школе. Именно поэтому важно сформулировать ближайшую цель деятельности ЯГПУ как базового центра подготовки учителей, обеспечивающего научно-методическую поддержку модернизации педагогического образования России.

Библиографический список

1. Доссэ, Т.Г., Куликов, А.Ю., Янбых, С.Л. Развитие инновационного потенциала педагога : психолого-педагогический аспект [Текст]. / Т.Г. Доссэ, А.Ю. Куликов, С.Л. Янбых. // Системогенез учебной и профессиональной деятельности материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 187-190.
2. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В., Шивякова, Е.В. Мотивационный потенциал курсов повышения квалификации в вузе [Текст]. / О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук, Е.В. Шивякова. // Роль современного университета в технической и кадровой модернизации российской экономики сборник трудов IX Международной научно-методической конференции. – Кострома: Костромской государственный технологический университет, 2015. – С. 191-192.
3. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю., Доссэ, Т.Г. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы [Текст]. / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова, Т.Г. Доссэ. // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 100-103.
4. Тарханова, И.Ю. Формирование профессионального сообщества педагогов ассоциации «Непрерывное педагогическое образование» [Текст]. / И.Ю. Тарханова. // Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование: Материалы X Международной научно-практической конференции. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет, 2012. – С. 15-16.

УДК 378.1

Костригин А.А.

О ФАКТОРАХ ИЗМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обсуждается состояние высшего образования сегодня. Современный этап развития общества оказывает сильное влияние на высшую школу. Присутствует множество факторов, которые изменяют систему высшего образования: глобализация, коммерциализация, интернационализация, академический капитализм, европеизация. Указываются нововведения в организации образовательного процесса: образование как «услуга», рыночные формы оплаты профессорско-преподавательского труда, транснациональное образование, зачетные единицы, мобильность студентов и преподавателей. Проводится анализ факторов и выделение проблемных точек основных тенденций современного образования. В качестве методов данного исследования выступает теоретический анализ научной литературы и классификация нововведений современной образовательной системы в Европе. Новизна исследования заключается в систематизации особенностей и факторов реализации высшего образования сегодня. Показаны отличительные характеристики классического и современного университета, освещена история реформирования образования в высшей школе через Болонский процесс,

сформулированы последствия внедрения нововведений в образовательную систему в высшей школе. Политические и экономические черты современного общества влияют, в первую очередь, на снижение участия государства в реализации образования и увеличение коммерческого элемента в науке.

Ключевые слова: высшее образование, глобализация, интернационализация, академический капитализм, европеизация, транснациональное образование, Болонская процесс.

Kostrigin A.A.

ON FACTORS OF CHANGE OF MODERN HIGHER AND ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION AT HIGHER SCHOOL

Annotation. The article discusses the state of higher education today. The current stage of development of society has a strong impact on higher education. There are many factors that modify the system of higher education: globalization, commercialization, internationalization, academic capitalism, europeanization. There are innovations in the organization of educational process: education as a "service", market forms of payment of higher-education teaching personnel, transnational education, credit units, the mobility of students and teachers. The author carries out the analysis of the factors and the allocation of the main problem spots and tendencies in the contemporary education. The methods of this research are the theoretical analysis of the scientific literature and classification of innovation of contemporary educational system in Europe. The novelty of the research is the systematization of the features and factors of the implementation of higher education today. The author shows the distinctive characteristics of classic and modern university, analyses the history of educational reforms in higher education through the Bologna Process, formulates the consequences of the introduction of innovations in the educational system in higher education. Political and economic features of contemporary society affect, first of all, the reducing of government's involvement in the implementation of education and the increasing of commercial element in science.

Key words. higher education, globalization, internationalization, academic capitalism, europeanization, transnational education, Bologna Process.

Сегодня происходят значительные изменения на всех уровнях образования [6; 9], разработка новых образовательных технологий [2; 13; 15] и ставятся новые задачи [8; 11; 14]. Процессы, происходящие сегодня в мировой культуре, экономике, обществе и политике, оказывают значительное влияние на систему образования в целом и дополнительную профессиональную подготовку, в частности. Перестройка системы высшего образования началась в Западной Европе и постепенно охватывает и другие страны и континенты.

Преобразования в сфере профессиональной подготовки кадров в высшей школе столь обширны и неоднозначны, что до сих пор нет полного перечня факторов изменения образовательной системы в высшей школе и появляющихся под их влиянием новшеств.

В данной статье автор ставит задачу рассмотреть и проанализировать ключевые факторы изменения современного высшего образования и определить главные нововведения.

Происходящие изменения в высшем образовании позволяют провести сравнения классического образования, которое существовало до конца XX вв., и современного образования. А.Ю. Андреев перечисляет ключевые характеристики классического образования: воспитание и формирование личности студентов, поиск научной истины, обучение с помощью науки и научного исследования, свободное обучение (выбор студентов курсов, которые они хотят изучить) и свободное преподавание (преподаватель сам определяет, какие курсы он будет вести) [2].

К.А. Мызрова описывает современное образование в следующих терминах: глобализация, интернационализация, регионализация, коммерциализация, поликуртурность, социальная и профессиональная мобильность, интеграция, непрерывное профессиональное образование [12].

Можно выделить несколько общемировых факторов, которые оказывают необратимое влияние на высшее образование. В.И. Байденко выделяет следующие факторы:

глобализация, академический капитализм, европеизация, интернационализации и транснациональное образование [4].

Глобализация. А. Козмински определяет глобализацию как унификацию или универсализацию норм и стандартов, которые регулируют большинство аспектов жизни общества, в частности, экономическую и политическую деятельность, право, а также сферу потребления, способы досуга и искусство [4].

По мнению Г. Макбурни, существует четыре измерения такого явления, как глобализация: экономическое измерение, которое соответствует торговле и «экономике знаний»; политическое измерение (увеличение числа организаций, которые выходят за пределы одного государства и становятся наднациональными); культурное измерение (смещение множества культур); технологическое (возрастание роли информационно-коммуникационных технологий) [10].

Существенное влияние на образование в высшей школе глобализация оказывает через внедрение информационно-коммуникационных технологий. Занимаясь подготовкой управленческих кадров, университеты и институты должны адаптироваться к следующим условиям: интернет-технологии и облачные технологии; учебно-методические материалы, которые совмещают и национальные нормы конкретной страны и элементы унифицированной (глобальной) культуры; курсы для студентов различных культурных сред; гибкие режимы обучения; многообразные организационные перемены и пересмотр миссии университетов.

Р. Мейсон отмечает, что сегодня зарождается новый тип университета. Ему присущи такие характеристики, как международное общение и сотрудничество студентов; сильная мотивация профессорско-преподавательских составов к их привлечению; ориентация образования на создание интернациональных составов обучающихся; создание служб поддержки по организационным и техническим вопросам; полипредметный характер образовательных программ [4].

С точки зрения культурного аспекта, когда глобализация выдвигает английский язык на роль универсального, что несет угрозу распада национальных языков и ослабления национальных идентичностей.

В сфере политической глобализация разрушает роль и функции национального государства.

В экономике глобализационные процессы подрывают модели национального экономического развития путем создания и продвижения таких образовательных программ, которые никогда не были свойственны национальной экономике [4].

Рассматривая проблему развития системы высшего и дополнительного профессионального образования, необходимо различать «глобализацию» и «глобализацию высшего образования». Последняя рассматривается как развитие и усиление сотрудничества университетов во всемирном масштабе и как процесс укрупнения университетов и захват «мегауниверситетами» образовательных рынков [7].

В научной литературе исследуются многообразные формы глобализации высшего образования [7]. Три из них встречаются у зарубежных авторов (с нюансированной интерпретацией) наиболее часто: 1) интернет-программы; 2) концепция «права голоса», что означает предоставление образовательных услуг под тем же брендом за плату или долю прибыли; 3) «ратификация» университета с привлекательным международным академическим имиджем местных университетских образовательных программ.

Процессы глобализации ведут ко многим противоречивым следствиям, которые выражаются в ограничении академической свобод и критического мышления, что обуславливается тем, что исследования финансируются корпорациями; трансформации университетов в неоднородные образовательные организации, с экономической точки зрения; трансформации просветительской роли профессора в роль предпринимателя; ослабление местной культуры университета по причине доминирования англо-американской модели в высшей школе; увеличении доминирования английского языка [7].

Несмотря на многочисленные положительные нововведения, существуют и проблемные места глобализации высшего образования и профессиональной подготовки кадров, которые можно выразить следующими вопросами:

- каково будущее университета в условиях утраты государством культурной и национальной миссии?
- насколько эффективна будет смена модели классического университета на модель управляемой корпорации?
- сохранит ли высшее образование свою социальную миссию и социальную ответственность в условиях станет «производителем» образовательных услуг по заказу «потребителей»?
- какие последствия могут ожидать университеты при заимствовании методик управления из бизнеса?
- смогут ли университеты продолжать повышать эффективность функций критического осмысления (как к тому призывает Всемирная декларация о высшем образовании) при переходе к модели прибыльных корпоративных организаций?
- сохранит ли свой уникальный статус академическая деятельность или она превратится в вид предпринимательства?
- чем же все-таки выступает высшее образование: личным предметом потребления или общественным благом?

Эти и многие другие вопросы ставят перед высшей школой вполне определенные задачи по адаптации к современным реалиям и оптимизации процесса образования и профессиональной подготовки кадров.

Академический капитализм. В.И. Байденко перечисляет основные черты «академического капитализма» [4]. В сфере академического персонала и академической культуры присутствует разрушение моделей и представлений об университетской профессиональной деятельности, внедрение новых схем материального вознаграждения некоторых аспектов карьеры академических сотрудников, изменение роли профессора, отношение к студенту как клиенту, внедрение принципов американской мотивации академического персонала, уменьшение числа постоянных работников, возрастание числа временных работников, использование схем и моделей временного найма работников, ослабление функции критического осмысления, появление такого явления, как «коммерческая тайна», подрыв понятия ответственности в научных исследованиях за «достоверность» результатов, по причине учета корпоративных интересов и возрастание роли предпринимательства.

С точки зрения организационной структуры и управления, возникает модель «университета-предприятия», которые расценивается как «супермаркет», где «приобретаются» знания, увеличение «приватизационных» ориентаций в управлении университетами, переход от модели «руководителя-ученого» к «руководителю-предпринимателю», внедрение таких организационных схем, которые разрушают автономию образовательных учреждений и их подразделений, применение «принудительного контрактирования» вузов, уменьшение академических свобод [4].

В области исследовательской деятельности академический капитализм реализуется в перераспределении ресурсов и ориентация на прикладные и технические науки и уменьшение исследований в области фундаментальных исследований.

Говоря о взаимодействии государства и высшего образования, стоит указать на то, что возрастает роль частных и других, отличных от государственных, источников доходов университетов, ослабление роли и участия государства в деятельности высшей школы, акцентирование на эффективности, достигающейся за счет сокращения сроков обучения и отсева студентов [4].

Очевидно, что «академический капитализм» – это феномен «низвержения» традиционного университетского идеала.

Транснациональное образование. Новая тенденция в образования определяется как «любая преподавательская деятельность, связанная с обучением, во время которой студенты находятся в другой стране (принимающая страна), отличной от той, в которой находится учебное заведение, предоставляющее образование (родная страна)» [4:76].

В настоящее время появляются следующие нововведения в системе высшего образования:

- франчайзинговые соглашения, которые реализуются в образовании в виде предоставлении одним «провайдером» образования лицензии на использование образовательных технологий, также это обуславливает взаимное признание зачетных единиц;
- оффшорные структуры, в которых устанавливаются низкие подоходные налоги или налоги на имущество. Как правило, в транснациональном образовании оффшорные компании учреждаются в целях комплексного продвижения своих образовательных услуг;
- твиннинги, являющиеся попарными объединениями провайдеров образования и одним из ведущих критериев при выборе университетов будущими студентами; твиннинги обуславливают факт признания научных или учебных разработки одного учебного заведения другим – иностранным – как таких, которые будут являться зачетными единицами;
- университетские кампусы, которые являются «точками пересечения» образовательной сети; эти международные университетские городки становятся центрами постоянного образовательного и научного сообщества, как в реальном месте, так и в виртуальном пространстве. Кампусы содействуют научному и образовательному сотрудничеству и интеграции различных университетов внутри и за пределами конкретной страны. В отдельных же странах открываются филиалы-кампусы для продвижения образовательных услуг других государств;
- онлайновые и дистанционные программы образования (через Интернет и другие информационно-коммуникационные технологии), которые образуют сегодня основу для «киберобразования»;
- корпоративные программы, предлагаемые большими корпорациями, с зачетными единицами, полученными в различных заведениях; часто в этот процесс вовлекаются зачетные единицы студентов из различных стран («чистый» пример высшего образования «без границ»);
- «дочерние» учреждения крупных вузов.

Распространение транснационального образования достигается через ориентацию на глобализацию в промышленности и торговли, повышение доступности высшего образования, увеличение роли интернет-технологий, а также отсутствием у государства достаточных средств финансирования национальных образовательных систем [4].

Интернационализация. Под интернационализацией понимается «процесс внедрения международного измерения в такие функции учебного заведения, как преподавание, исследование и оказание услуг» [4:80].

С.Р. Яголковский, характеризуя инновационное образование, одной из главных черт считает его интернационализацию [16]. Она заключается в:

- движении студентов и сотрудников университетов между странами;
- приведении учебных планов и программ к единым унифицированным международно признанным стандартам;
- установлению и поддержанию международного доступа к исследовательским и образовательным программам;
- признанию дипломов о высшем образовании на двустороннем, региональном и международном уровнях.

Европеизация. Европеизация как феномен реализуется через следующие понятия – «европейское измерение», «европейское пространство», «европейский аспект» [4].

Европеизация представляет собой всеобъемлющий процесс, имеющий далеко идущие цели в изменении (обогащении, сдвигах) ментальности современного общественного сознания различных наций в направлении выработки определенных общеевропейских ценностей, норм, подходов, институтов и т.д., чувства принадлежности к единому социальному и культурному пространству.

Концепт «европейского пространства» означает строительство единого (общего) европейского образовательного пространства, общего исследовательского и инновационного пространства. Говоря о «европейском измерении», необходимо иметь ввиду европеизацию учебных материалов, педагогических технологий в условиях массового высшего образования, компетентностное приращение выпускников вузов для европейского рынка труда. «Европейским аспектом» образования является овладение студентами европейскими языками и усиление взаимного признания степеней.

Факторами европеизации выступают: создание единого для всей Европы рынка труда, для чего устраняются преграды для академического и профессионального признания; ориентация на глобализацию как лейтмотив всех направлений профессиональной подготовки; высокая доля «утечки мозгов»; слабая активность университетов Европе на международном уровне; расширение зоны Евросоюза.

Высшее образование сегодня находится в ситуации смены парадигм. Перед высшей школой стоят задачи адаптации к новым условиям и требованиям, разработки новых программ обучения и профессиональной подготовки кадров, а также сохранения и повышения качества образования.

Библиографический список

1. Алпатова, А.Э. Современное высшее образование в России и за рубежом: проблемы и вызовы времени [Текст]. // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Экономика и Право». – 2012. – № 5-6. – С. 35-46.
2. Андреев, А.Ю. Гумбольдтовская модель классического немецкого университета [Текст]. // Новая и новейшая история. – 2003. – №3. – С. 46-58.
3. Андреев, А.Л. Университеты в контексте социальной истории : от «обучения культуре» к формированию креативных интеллектуальных сред [Текст]. // Высшее образование в России. – 2013. – №. 6. – С. 116-127.
4. Байденко, В.И. Болонский процесс [Текст]. – М.: Логос, 2004.
5. Батыршина, А.Р. Подходы к формированию и воспитанию волевых качеств в отечественной педагогике и психологии [Текст]. // Омский научный вестник. – 2015. – № 1 (135). – С. 100-102.
6. Белоусова, Р.Ю., Костригин, А.А. Целевые ориентиры дошкольного образования в контексте ФГОС как ценностная основа управления ДОО [Текст]. // Нижегородское образование. – 2015. – №3. – С. 34-39.
7. Гребнев, Л.С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов // Высшее образование в России. – 2011. – №. 11. – С. 116-127.
8. Костригин, А.А. Менеджмент в дошкольном образовании: перспективы исследования ценностных оснований [Текст]. // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – №1 (21). – С. 187-190
9. Костригин, А.А. Особенности реализации высшего образования на современном этапе развития общества [Текст]. // Наука. Мысль. – 2015. – № 1. – С. 29-39.
10. Макбурни, Г. Рычаги глобализации как политическая парадигма высшего образования [Текст]. // Высшее образование в Европе. – 2000. – № 1. – С. 46-55.
11. Мазиллов, В.А. Проблема психологической подготовки будущих педагогов : практический аспект [Текст]. // Интеграция образования. – 2000. – № 3. – С. 23-24.
12. Мызрова, К.А. Современные тенденции развития высшего образования [Текст]. // Креативная экономика. – 2011. – № 9 (57). – С. 48-52.
13. Стояхина, Н.Ю., Колосова, В.В. Экскурсионный метод как реализация субъектно-личностного подхода при изучении истории психологии [Текст]. // Известия Саратовского

университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – № 1. – С. 12-16.

14. Чупров, Л.Ф. Судебно-психологическая экспертиза в работе психолога образования [Текст]. // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2015. – № 1. – С. 100-113.

15. Хусяинов, Т.М. Основные характеристики массовых открытых онлайн-курсов (МООС) как образовательной технологии [Текст]. // Наука. Мысль. – 2015. – № 2. – С. 21-29.

16. Яголковский, С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы [Текст]. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2011. – 276 с.

УДК 378

Красильникова Е.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ

Аннотация: В статье представлены некоторые подходы к вопросам организации обучения русскому языку иностранных военных специалистов в разноуровневых группах. Раскрываются особенности разноуровневых групп и специфика работы преподавателя на учебных занятиях.

Ключевые слова: разноуровневая группа, дифференцированное обучение, русский язык как иностранный, иностранные военные специалисты.

Krasilnikova E.V.

ORGANIZATION OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOREIGN MILITARY EXPERTS IN THE MULTI-LEVEL GROUP

Annotation. This paper presents some approaches to the organization of training to Russian of foreign military experts in the multi-level groups. The peculiarities of multi-level groups and the specifics of the work of the teacher in the classroom.

Keywords: multi-level group, differentiated learning Russian as a foreign language, foreign military experts.

На занятиях по русскому языку с иностранными военными специалистами (ИВС) используются следующие образовательные технологии: технология коммуникативного обучения, технология модульного обучения, информационно-коммуникационные технологии, технология разноуровневого (дифференцированного) обучения.

Дифференцированное обучение по мнению ведущих методистов (Н.Н. Алиев, Т.А. Вишнякова, Л.П. Клобукова, И.В. Михалкина, О.Д. Митрофанова, Е.И. Мотина) является одним из основополагающих подходов к преподаванию русского языка как иностранного (РКИ). В настоящее время в педагогической и психологической литературе не существует единого общепринятого определения понятия «дифференциация обучения». Так, в трудах Ю.К. Бабанского, М.А. Мельникова, Н.М. Шахмаева, И.С. Якиманской дифференциация трактуется в основном как особая форма организации обучения с учетом типологических индивидуально-психологических особенностей учащихся и особой организации коммуникации учителя – ученика [1]. Дифференциация связывается с такой организацией учебного процесса, которая характеризуется вариативностью содержания, методов и интенсивности обучения (С.И. Зубов, Л.Н. Калашникова, Т.П. Михиевич, А.А. Попова и др.) [2].

Ученые сходятся во мнении, что целью разноуровневого обучения является обеспечение качественного усвоения обучающимися программного материала. Для ее достижения необходимо решить ряд ключевых задач, а именно: повысить эффективность и качество обучения; создать ситуацию успешности в обучении для каждого обучающегося; обеспечить оптимальность объема учебного материала с точки зрения предотвращения перегрузок; создать условия для повышения учебной мотивации и интереса к предмету.

При обучении иностранному языку разноуровневые группы встречаются довольно часто. К сожалению, проблемы, связанные с работой в разноуровневой группе, в методике преподавания русского языка как иностранного рассмотрены недостаточно.

Следует отметить, что содержание обучения специальным дисциплинам ИВС отличается от содержания обучения РКИ: в первом случае цель – приобретение научных знаний, практических навыков и умений, во втором – приобретение речевых навыков и умений, необходимых для профессионального общения в рамках определенной специальности. В то же время нельзя отрицать теснейшую взаимосвязь обучения РКИ с процессом получения профессиональных знаний студентами. Именно функционально-прикладной характер РКИ как учебной дисциплины вуза определяет зависимость содержания учебного материала РКИ от итоговых целей и задач обучения [3, 4].

Технология разноуровневого (дифференцированного) обучения РКИ предполагает осуществление познавательной деятельности ИВС с учётом их индивидуальных способностей, возможностей и интересов.

При организации работы в разноуровневых группах, прежде всего, необходимо ответить на следующие вопросы: Чем «слабые» отличаются от «сильных»? Как подать новый материал (модульно или сразу всю тему)? Какие формы работы использовать? Как организовать контроль?

В практике преподавания русского языка как иностранного и в целом в методической литературе сложились определенные принципы и приемы подачи материала, описаны формы группового взаимодействия, способствующие вовлечению всех обучаемых в активный процесс работы на занятии.

По мнению И.Ю. Тархановой, основная задача преподавателя, работающего с взрослой аудиторией, выбрать такие формы и методы обучения, которые способствовали бы преодолению разноуровневости [5].

Общеизвестно, что деление на сильных, средних и слабых во многом условно. Неравномерность знаний может объясняться неодинаковой скоростью и характером усвоения языкового материала. Одни с легкостью воспринимают логику грамматики, другим она дается тяжелее. Одни, освоив ограниченное количество лексических единиц, быстро и умело начинают использовать их в повседневной коммуникации. Других бывает трудно разговаривать. В одной аудитории собираются люди с разными темпераментами. Соответственно перед преподавателем стоит задача организовать, а также спрогнозировать возможный ход коммуникации при таком разнородном составе группы, учесть возможные трудности и сделать эффективным не только учебное, но и межличностное общение. При планировании уроков подбирается оптимальное для данной группы соотношение объема информации и количества упражнений, необходимых для ее усвоения и закрепления. Чем выше уровень группы, тем больше внимания уделяется заданиям, связанным с применением полученной информации в новой незнакомой ситуации или обсуждению теоретических аспектов изученного. Чем ниже уровень группы, тем большее количество упражнений предлагается на непосредственное усвоение информации.

В заключение следует отметить, что в существующей практике обучения все чаще возникают проблемы, связанные с неоднородностью состава учащихся в одной учебной группе: по их учебным возможностям, общим и специальным способностям, индивидуальным особенностям, национальному признаку, религиозной принадлежности. Как подчеркивает И.С. Якиманская, дифференцированное обучение – это не цель, а средство развития индивидуальности, создание наиболее благоприятных условий для развития личности.

Библиографический список

1. Алиев, Н.Н. Дифференцированное обучение русскому языку иноязычных учащихся-нефилологов [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 34 с.

2. Казабеева, В.А. Инновационное обучение как средство формирования познавательной активности иностранных студентов в вузе [Текст]. // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 12 (5). – С. 626-628.
3. Красильникова, Е.В. Диалог как средство формирования лексической компетенции у иностранных военных специалистов в процессе обучения русскому языку [Текст]. / Материалы третьей научно-методической конференции «Актуальные вопросы подготовки и воспитания офицерских кадров» Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны. – Ярославль, 2015. – 343 с. – С. 168-170.
4. Супрун, И.В. Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся военных вузов командного профиля при обучении русскому языку как средству профессионального общения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 231 с.
5. Тарханова, И.Ю. Организационно-педагогические условия социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст]. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 86.

УДК 681.324

Ляндаев А.А.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Рассмотрены вопросы использования в образовательном процессе различных форм и методов дистанционного обучения, основанных на применении аудиовизуальных средств, обучающих компьютерных программ и тренажерных систем.

Ключевые слова: учебная деятельность, информационные обучающие технологии, формы и методы дистанционного обучения, аудиовизуальные средства, обучающие компьютерные программы, тренажерные системы.

Lyandayev A.A.

DISTANT FORMS AND METHODS OF TEACHING IN FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM

Annotation. The article studies the problems of various distant forms and methods usage in the educational process based on audio and visual teaching means, educational computer programmes and training systems.

Key words: teaching activity, information teaching technology, distant forms and methods of teaching, educational computer programmes, training systems.

Современный уровень развития техники позволяет активно использовать в образовательном процессе различные формы и методы дистанционного обучения, например формы, основанные на применении аудиовизуальных средств, обучающих компьютерных программ и тренажерных систем. Использование таких форм и методов обучения позволяет вести образовательную деятельность дистанционно, выйти на более высокий уровень усвоения учебного материала, экономить учебное время [1].

Применение форм дистанционного обучения позволяет гораздо раньше подняться на уровни усвоения учебного материала благодаря мобилизации всех видов памяти и активизации мыслительных процессов.

Дистанционное обучение позволяет обеспечить:

- принудительную (вынужденную) активность, суть которой в том, что обучающийся вынужден быть активным независимо от того, желает он этого или нет;
- постоянный, а не кратковременный характер активности, она продолжается в течение всей деятельности обучающегося;
- постоянное опосредованное взаимодействие обучающихся с преподавателем с помощью прямых и обратных связей;
- широкое использование самостоятельной творческой деятельности обучающихся при повышенной степени мотивации.

Просмотр видеофильмов помогает самостоятельно изучить учебный материал в удобное для обучающихся время при подготовке к практическим занятиям, зачетам, экзаменам, а также при освоении смежных специальностей.

На этапах учебной деятельности хорошо зарекомендовало себя применение компьютерных обучающих и контролирующих программ в процессе занятий и при самостоятельной работе обучающихся.

Применение аудиовизуальных средств, обучающих (контролирующих) компьютерных программ и тренажерных систем в сочетании с другими методами обучения позволяет раньше и на более высоком уровне реализовать учебные цели.

Использование аудиовизуальных средств особенно эффективно:

- при проведении занятий по учебным дисциплинам, материал которых невозможно увидеть реально (кадры исторической хроники, отдельные физические процессы и т. д.);
- при проведении практических занятий на технике, ограниченные внутренние размеры которой затрудняют отработку эксплуатационных вопросов с полным составом учебных групп. Например, при изучении назначения органов регулировки и настройки, других вопросов, не связанных с отработкой навыков и умений, не требуется разделение учебной группы на подгруппы, что позволяет более глубоко проработать учебный материал с этим же бюджетом времени;
- перед проведением всех видов практик, предусмотренных учебными программами. Например, показ инструктивно-методических видеофильмов накануне проведения практических занятий позволяет более четко уяснить основные моменты предстоящего занятия.

Процесс применения дистанционного обучения требует создания информационных обучающих технологий. Необходимо разрабатывать технологии создания и применения видеофильмов при проведении различных видов занятий, при подготовке к ним, самостоятельном изучении учебного материала, в том числе и с использованием системы кабельного телевидения, а также технологии создания компьютерных программ, отвечающих современным требованиям учебного процесса. Эти технологии предполагают не механическое перечисление операций, действий и т.п., которые должен выполнять специалист, а выявление взаимосвязей между действиями и последствиями этих действий [2].

Положительным эффектом применения форм дистанционного обучения, кроме привития более твердых практических навыков и умений, является повышение качества обучения через управление состоянием обучаемого. Например, показ соответствующих видеофильмов вырабатывает у обучающихся чувство ответственности за выполнение обязанностей по предназначению, настраивает на качественное усвоение учебного материала. Работа с обучающими (контролирующими) компьютерными программами и тренажерными системами дает психологическую разгрузку (выполнение этапа работы сопровождается качественной оценкой или предложением повторить действия в случае неудачи), также вырабатывает уверенность в своих силах.

Таким образом, применение различных форм и методов дистанционного обучения позволяет достичь требуемого результата при экономии учебного времени, выйти на более высокий уровень усвоения учебного материала, повысить творческую активность обучающихся.

Библиографический список

1. Современные тенденции и перспективы подготовки специалистов для инновационной экономики [Текст] : Коллективная научная монография. // А.Ф. Ахметов, Н.Л. Бельская, Л.С. Берсенева и др. / общ. ред. Е.А. Ободковой. – Ярославль: Академия Пастухова, 2013.
2. Тарханова, И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе [Текст] : учеб. пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 67 с.

УДК 378.046.4

Пефтиев В.И., Залётов Ю.С.

**СТАТУС НАЦИОНАЛЬНОГО ГАРАНТА ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПЛАТЫ
ТАМОЖЕННЫХ ПЛАТЕЖЕЙ ПРИ ТРАНЗИТЕ ИНОСТРАННЫХ ТОВАРОВ В
СТРАНАХ ЕАЭС (ПО МАТЕРИАЛАМ КУРСА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «МЕНЕДЖЕР ПО ТАМОЖНЕ И
ВЭД» ЦЕНТРА ДЕЛОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЯРОСЛАВСКОЙ ТОРГОВО-
ПРОМЫШЛЕННОЙ ПАЛАТЫ)**

***Аннотация.** В статье рассматриваются возможности создания национального гаранта обеспечения уплаты таможенных платежей при транзите иностранных товаров в странах ЕАЭС. Изучена современная ситуация на рынке международных автомобильных грузовых перевозок в русле применения Конвенции МДП. Предложены основные направления разработки гаранта обеспечения уплаты таможенных платежей при транзите товаров в странах ЕАЭС, ставится вопрос о разработке учебно-методического обеспечения дополнительного профессионального образования специалистов по внешнеэкономической деятельности.*

***Ключевые слова:** страны Евразийского Экономического Сообщества, национальный гарант, Конвенция МДП, книжка МДП, обеспечение уплаты, таможенные платежи, транзит товаров, учебно-методическое обеспечение профессионального обучения специалистов по внешнеэкономической деятельности.*

Peftiev V.I., Zaletov U.S.

**THE NATIONAL STATUS OF THE GUARANTOR OF PROCURED PAYMENT OF
CUSTOMS CHARGES FOR TRANSIT OF FOREIGN GOODS IN THE EEU MEMBER
COUNTRIES (ACCORDING TO THE MATERIALS OF THE COURSE OF FURTHER
VOCATIONAL EDUCATION «CUSTOMS AND FEA AGENT» UNDER THE AEGIS OF
CENTRE OF BUSINESS EDUCATION «YAROSLAVL CHAMBER OF COMMERCE
AND INDUSTRY»)**

***Annotation.** The article deals with the possibility of creating a national guarantor of procured payment of customs charges for transit of foreign goods in the EEU member countries. The text gives valuable information on the current situation in the market of international freight transport in accordance with TIR Convention. The principal directions of development of the guarantor of procured payment of customs charges for transit of foreign goods in the EEU member countries are proposed. It is stressed that it is necessary to develop a methodological support for the experts on foreign economic activity.*

***Key words:** Eurasian Economic Community member countries, national guarantor, TIR Convention, Carnet TIR, procured payment, customs charges, transit of goods, methodological support for the experts on foreign economic activity.*

Страны Евразийского экономического союза последовательно принимают меры к созданию национальных гарантов обеспечения уплаты таможенных платежей при транзите товаров. Об этом процессе заявил руководитель Федеральной Таможенной Службы России Андрей Бельянинов на заседании объединенной коллегии таможенных служб государств членов Таможенного Союза 16 сентября 2015 года в Минске [1].

В октябре-ноябре 2015 года в Ярославской Торгово-Промышленной Палате Залётовым Ю.С. проведен курс обучения по программе дополнительного профессионального образования «Менеджер по таможене и ВЭД» со специалистами предприятий региона участвующих во внешнеэкономической деятельности. В тематическом плане курс обучения состоял из двух разделов:

1. Транспортное обеспечение внешнеэкономической деятельности (далее ВЭД);
2. Основы таможенного декларирования товаров и транспортных средств на современном этапе развития отрасли.

Основной целью обучения в данной программе дополнительного профессионального образования являлось освоение слушателями актуальных практических навыков по таможенному декларированию товаров в сложившейся экономической обстановке в регионе. Транспортное обеспечение привлекло наибольшее внимание специалистов внешнеэкономической деятельности и вызвало значительное количество обсуждаемых вопросов. Самым актуальным из них явился вопрос перемещения по территории стран Евразийского Экономического Союза иностранных товаров, данное обстоятельство и обусловило тему данной работы.

Основным инструментом обеспечивающим гарантию уплаты таможенных платежей при транзите товаров в экономически развитых государствах, в том числе странах ЕАЭС, является Таможенная Конвенция о международной перевозке грузов с применением книжки МДП (Конвенция МДП 1975 года) – международное соглашение, принятое в 1975 году под эгидой Европейской экономической комиссии ООН. Также при транзите в странах Евросоюза применяется Конвенция общего транзита по процедуре T1 – основное достоинство которой, состоит в возможности участия в перевозках небольших транспортных компаний.

Цель Конвенции МДП – создание системы транспортировки грузов, упрощающей процедуры таможенного оформления товаров при пересечении ими границ государств.

В рамках процедуры МДП – товар, прошедший таможенное оформление, помещается в грузовой отсек транспортного средства, на который в большинстве случаев накладываются средства идентификации (пломбы, запорно-пломбировочные устройства) должностными лицами таможенных органов. Служащие таможенных органов транзитных государств только осматривают грузовое отделение транспортного средства на предмет сохранности средств идентификации и грузового отделения в целом. Использование книжек МДП снижает финансовые и временные затраты на проведение операций с товарами находящимися под таможенным контролем, также способствует повышению точности передачи основных данных о перевозимых товарах: вес брутто, количество грузовых мест, фактурная стоимость.

За последние 10 лет среднее количество ежегодно выдаваемых по всему миру книжек МДП постоянно возрастало и достигло 3 млн. экземпляров. Ежедневно по этой системе происходит примерно 50 тыс. пересечений границ и начинается около 10 тыс. транспортных операций. Конвенция МДП подписана 68 государствами, из них по этой системе работают 58 стран, расположенных в Европе, Азии и на Ближнем Востоке. Ожидается, что в 2015 году к Конвенции присоединится Китай.[2]

При этом национальное объединение страны-участницы Конвенции МДП гарантирует оплату таможенных платежей в отношении национальных, так и в отношении иностранных перевозчиков, осуществляющих транспортные операции с применением книжек МДП.

Однако, до настоящего времени остается неурегулированным вопрос исполнения Ассоциацией международных автомобильных перевозчиков (далее АСМАП), которая является гарантом оплаты таможенных платежей в РФ при использовании книжки МДП, своих обязательств по уплате таковых. Специалистами ФТС выдвигаются претензии не к международному договору – Конвенции МДП 1975 года, к которой еще СССР присоединился в 1982 году, а к процессу взаимодействия федерального органа власти и российской структуры, являющейся гарантийным объединением. Этот процесс взаимодействия является договорным и определен двусторонним соглашением.

Основной причиной расторжения соглашения о сотрудничестве послужил огромный долг АСМАП перед ФТС по количеству требований по уплате таможенных платежей. По данным ФТС сумма задолженности в 2013 году превышала 20 млрд. рублей и составила 41% от общей суммы задолженности участниками ВЭД перед таможенными органами. В течение длительного времени сохранялась тенденция к увеличению такой задолженности в предыдущие годы: за 2010 год – 7,3 млн. рублей, за 2011 год – 13,6 млн. рублей, за 2012 год – 16,6 млн. рублей. [3] Данная задолженность образовалась в результате недоставки товаров, перемещаемых с использованием книжек МДП, и неисполнением АСМАП обязательств по

уплате таможенных платежей, данный факт наносит прямой ущерб федеральному бюджету страны, по мнению специалистов ФТС. В АСМАП не соглашаются с излагаемой представителями ФТС аргументацией и считают, что предпринимают все меры по ликвидации требований по уплате таможенных платежей из оформленных на территории РФ почти 5 млн. книжек МДП.

В январе 2013 года ФТС предприняла действия, согласно которых обеспечение уплаты таможенных платежей которые предоставляет книжка МДП на территории РФ не признавать действительным, таким образом, при пересечении границы Таможенного Союза необходимо представлять обеспечение уплаты таможенных платежей согласно п.п.1 п. 1 статьи 85 ТКТС и статьи 86 ТКТС.

Отдельно стоит отметить статью 86 ТКТС, в которой обозначены способы уплаты таможенных платежей, а именно: денежные средства, банковская гарантия, поручительство, залог имущества.

Порядок определения суммы обеспечения уплаты таможенных пошлин, налогов установлен статьей 88 ТК ТС. В соответствии с положениями части 1 данной статьи сумма обеспечения уплаты таможенных пошлин, налогов определяется исходя из сумм таможенных пошлин, налогов, подлежащих уплате при помещении товаров под таможенные процедуры выпуска для внутреннего потребления или экспорта без учета тарифных преференций и льгот по уплате таможенных пошлин, налогов, в государстве – члене таможенного союза, таможенный орган которого производит выпуск товаров, за исключением случаев, установленных частью второй настоящего пункта и главой 3 ТКТС.

Частью 1 статьи 88 ТКТС установлено, что при помещении товаров под таможенную процедуру таможенного транзита сумма обеспечения уплаты таможенных пошлин, налогов, определяется исходя из сумм таможенных пошлин, налогов, подлежащих уплате при помещении товаров под таможенные процедуры выпуска для внутреннего потребления или экспорта без учета тарифных преференций и льгот по уплате таможенных пошлин, налогов, в государстве-члене Таможенного союза, таможенный орган которого производит выпуск товаров, но не менее сумм таможенных пошлин, налогов, которые бы подлежали уплате в других государствах-членах Таможенного союза, как если бы товар помещался на территориях этих государств-членов Таможенного союза под таможенные процедуры выпуска для внутреннего потребления или экспорта без учета тарифных преференций и льгот по уплате таможенных пошлин, налогов.

Частью 9 статьи 137 Федерального закона № 311 «О таможенном регулировании в РФ» от 27. 11. 2010 года установлено, что в сумму обеспечения уплаты таможенных пошлин, налогов подлежат включению суммы таможенных сборов за таможенные операции и процентов. Суммы таможенных сборов за таможенные операции не включаются в сумму обеспечения, если производится расчет обеспечения при декларировании товаров с подачей ДТ и суммы таможенных сборов уплачены, а также условиями таможенной процедуры не предусмотрено завершение действия процедуры помещением товаров под иную таможенную процедуру (например, при проведении дополнительной проверки заявленных сведений о стоимости и стране происхождения товаров, помещаемых под таможенную процедуру выпуска для внутреннего потребления). Случаи уплаты процентов определены статьей 120 Федерального закона № 311 «О таможенном регулировании в РФ» от 27. 11. 2010 года. Исходя из положений данной статьи, в сумму обеспечения уплаты проценты включаются в следующих случаях:

- 1) при предоставлении отсрочки или рассрочки уплаты таможенных пошлин, налогов;
- 2) при помещении товаров под таможенные процедуры переработки на таможенной территории, переработки вне таможенной территории, переработки для внутреннего потребления, временного ввоза (допуска), временного вывоза.

Исходя из вышеизложенного, при расчете обеспечения уплаты таможенных пошлин, налогов (НДС, акциз) при помещении товаров под таможенную процедуру таможенного

транзита необходимо проведение сравнительного анализа ставок таможенных пошлин, налогов, установленных в других государствах-членах Таможенного союза.

Для этого сумма платежа по каждому его виду рассчитывается отдельно по ставкам, применяемым в Российской Федерации, в Республике Беларусь и в Республике Казахстан. По результатам сравнения полученных сумм выбирается максимальная сумма платежа, которая включается в сумму обеспечения. Стоит отметить, что в Республике Беларусь налог на добавленную стоимость составляет 20%, в Республике Казахстан – 12%.

При отсутствии технической возможности расчета обеспечения уплаты в КПС «Аист-М», расчет производится должностным лицом таможенного поста самостоятельно. Результаты расчета прикладываются к первому экземпляру таможенной расписки. Хранение таможенных расписок и документов к ним, осуществляется в соответствии с пунктами 39, 40 Инструкции о порядке использования таможенной расписки, утвержденной приказом ФТС России от 02.06.2011 №1176.

Случаи непредставления обеспечения уплаты таможенных пошлин, налогов установлены пунктом 2 статьи 85 ТК ТС, частями 4, 5 статьи 137 Федерального закона № 311 «О таможенном регулировании в РФ» от 27. 11. 2010 года. [4;5]

25 февраля 2015 года Президент РФ подписал перечень поручений направленных на обеспечение действий на территории РФ Таможенной Конвенции о международной перевозке грузов с применением книжки МДП. Одновременно в рамках общей стратегии импортозамещения в национальной экономике, проводимой Правительством РФ, специалистами ФТС разрабатывается вопрос о создании национального гаранта по обеспечению уплаты таможенных платежей при транзите товаров [6]. В настоящее время, ряд специалистов в области внешнеэкономической деятельности высказывают аргументированные опасения по поводу дальнейшего развития и применения Конвенции МДП в странах ЕАЭС. В частности проректор по научной работе Российской таможенной академии Алексей Тебекин считает, что АСМАП представляет интересы Международного союза автомобильного транспорта ассоциации (IRU) и работает по стандартам, в которых интересы российских перевозчиков не приоритетны. Широкие продажи книжек МДП обеспечивают доступ западных партнеров к информации о транспортных потоках, что негативно влияет на бизнес-интересы российских перевозчиков, а также на экономическую безопасность нашего государства. Вышеперечисленные обстоятельства, по мнению Тебекина, не способствуют созданию простого и дешевого механизма таможенного транзита в ЕАЭС. [7]

Особенностью проведенного курса обучения по программе дополнительного профессионального образования являлось следующее обстоятельство: наряду со специалистами предприятий практикующих внешнеэкономическую деятельность, обучались работники организаций, в ближайших планах которых начать внешнеэкономическую деятельность. Необходимо отметить, что вопрос транспортного обеспечения внешнеэкономической деятельности для обеих групп обучающихся был наиболее актуальным.

В данной работе, считаем нужным выделить основные аспекты, которые необходимо учесть для разработки и последующего внедрения в практику работы отрасли, национального варианта обеспечения уплаты таможенных платежей при транзите товаров:

1. Конвенция МДП действует с 1975 года, наша страна присоединилась к Конвенции в 1982 году. Специалистами стран – участниц Конвенции МДП накоплен серьезный практический опыт по международной логистике грузов именно с применением книжки МДП. Предприятия – участники ВЭД обладают опытом работы с Ассоциацией международных автомобильных перевозчиков (АСМАП) и перестройка системы перевозок на другое объединение потребует большое количество времени и средств. Таким образом, для разработки и внедрения национального гаранта при транзите товаров необходимо выделить лучшие элементы из практики применения Конвенции МДП и внедрить их в процесс разработки и эксплуатации возможного национального гаранта, также следует

максимально оптимизировать процесс применения отечественного гаранта для качественной конкуренции с устоявшимися международными правилами МДП.

2. Системы обмена информацией при таможенном транзите товаров в таможенных органах стран – участников Конвенции выстроены именно с учетом особенностей заполнения данных по книжке МДП. При создании национального гаранта необходимо перестроить систему электронного обмена информацией при транзите, прежде всего, в таможенных службах стран ЕАЭС и обеспечить их совместимость с электронными системами обмена информацией иностранных государств, особенно в применении предварительного информирования при передвижении иностранных товаров.

3. Для успешной разработки и внедрения в практику работы внешнеэкономической отрасли национального гаранта уплаты таможенных платежей при транзите товаров, необходимо применить эффективную и доступную методику по расчету размера таможенных платежей именно в условиях работы пограничных таможенных органов (международных автомобильных пунктов пропуска – МАПП) и внутренних таможенных постов обслуживающих большие грузопотоки. Продолжить дальнейшее развитие системы предварительного декларирования и удаленного таможенного декларирования товаров, в вопросе использования платежей взимаемых при этих процедурах, в качестве гаранта обеспечения уплаты таможенных платежей при транзите товаров, начать развитие единой электронной системы гаранта и поручительства при транзите товаров в странах ЕАЭС.

Учет вышеобозначенных вопросов и требований, на наш взгляд обеспечит эффективное внедрение в работу внешнеэкономической отрасли национального гаранта по уплате таможенных платежей при транзите иностранных товаров.

Таким образом, проведенный курс обучения указал на возможности по разрешению актуального вопроса в сфере транспортного обеспечения внешнеэкономической деятельности. Обмен мнениями и практическим опытом осуществления ВЭД специалистами предприятий Ярославской области позволил авторам данной статьи сформулировать проблему и возможные пути ее решения, а также поставил вопрос о разработке своевременного и практически ориентированного учебно-методического обеспечения профессионального образования специалистов ВЭД в изменяющихся экономических условиях.

Библиографический список

1. Заседание объединенной коллегии таможенных служб государств-членов Таможенного союза в Минске [Электронный ресурс]. / URL: <http://www.belta.by/photonews/view/zasedanie-objedinennoj-kollegii-tamozhennyh-sluzhb-gosudarstv-chlenov-tamozhennogo-sojuza-v-minske-938> (дата обращения 12.12.2015).
2. Страницы в тумане. Книжки МДП формально начали действовать по всей России [Электронный ресурс]. / URL: <http://www.rg.ru/2015/04/07/mdp.html> (дата обращения 13.12.2015).
3. Торговля под угрозой / Эксперт Online 02 сентября 2013 [Электронный ресурс]. / URL: <http://expert.ru/2013/09/2/torgovlya-pod-ugrozoj/?n=87778> (дата обращения 22.12.2015).
4. Таможенный кодекс Таможенного союза [Электронный ресурс]. / URL: http://www.consultant.ru/popular/custom_eaes (дата обращения 23.12.2015).
5. Федеральный закон от 27.11.2010 года № 311 «О таможенном регулировании в РФ» [Электронный ресурс]. / URL: http://www.consultant.ru/popular/custom_new (дата обращения 25.12.2015).
6. Перечень поручений Президента РФ [Электронный ресурс]. / URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/47751> (дата обращения 18.10.2015).
7. Транзит без обузы [Электронный ресурс]. / URL: <http://www.tks.ru/news/nearby/2015/09/25/0008> (дата обращения 28.11.2015).

Плуженская Л.В.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье излагается проблема организации инновационной деятельности студентов в современной высшей школе как важного компонента в структуре формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций обучаемых. Планирование образовательного результата обозначает проблему организации исследовательской и проектной деятельности студентов и возникновения результатов интеллектуальной деятельности. Отмечая отсутствие базовых нормативных документов, которые позволяют идентифицировать образовательный результат в поле объектов интеллектуальной собственности (ОИСов), автор актуализирует тему распределения авторских прав и прав промышленной собственности на результаты интеллектуальной деятельности, возникающих в учебном процессе.

Ключевые слова: образовательный результат, результаты интеллектуальной деятельности, объекты интеллектуальной собственности, автор, служебное произведение, правообладатель, интеллектуальная собственность.

Pluzhenskaya L.V.

PROBLEM OF INNOVATION ACTIVITY STUDYING IN EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN HIGHER EDUCATION

Annotation. The article describes the problem of the organization of innovative activity of students in modern higher education as an important component in the structure of the formation of general cultural and general professional competence of students. Planning learning outcomes represents a problem of organizing research and design activity of students and the emergence of results of intellectual activity. Noting the lack of basic regulations, which allow to identify the educational results in the field of intellectual property (OISov), author actualizes the topic distribution of copyright and industrial property rights to intellectual property arising in the educational process.

Keywords: educational outcomes, intellectual property, the intellectual property of the author, service work, the right holder, intellectual property.

Получение образования в России гарантировано Конституцией РФ и регламентировано широкой нормативно-правовой базой. Охрана результатов интеллектуальной деятельности (РИДов) в Российской Федерации регламентирована частью четвертой Гражданского Кодекса РФ. Однако существует значительная область, в которой использование гражданско-правового механизма законодательства Российской Федерации в сфере интеллектуальной собственности крайне проблематично, а именно: защита прав обучающихся и педагогов на результаты интеллектуальной деятельности, созданные в рамках образовательного процесса.

Образовательный результат, достигнутый обучающимся в ходе учебного процесса, измеряется на основании выполнения различных учебных заданий, таких как: подготовка практических заданий, написание рефератов, выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ, отчетов о проведенных научных исследованиях и отчетов о производственной практике. Таким образом, в образовательных учреждениях с техническим уклоном при выполнении курсовых и дипломных проектов возникают новые технические решения, которые могут быть идентифицированы в поле объектов интеллектуальной собственности как полезные модели, изобретения, топологии интегральных микросхем и другое; в сельскохозяйственных образовательных учреждениях – как селекционные достижения и другое; в художественно-промышленных вузах – как промышленные образцы и другое, в творческих художественных вузах – как авторские музыкальные произведения, режиссерские работы, аудиовизуальные произведения, исполнения, фонограммы и другое.

На основании части четвертой Гражданского Кодекса Российской Федерации (статья 1259 пункт 1 и пункт 3) авторские права распространяются на произведения независимо от их достоинств и назначения; независимо от способа их выражения (то есть представления их в объективной форме); независимо от факта обнародования. Для предоставления произведению авторско-правовой охраны необходимо и достаточно, чтобы оно было оригинальным, то есть не было заимствованием из известного ранее произведения.

Объектами авторских прав являются произведения науки, литературы и искусства независимо от достоинств и назначения произведения, а также от способа его выражения: литературные произведения; драматические и музыкально-драматические произведения, сценарные произведения; хореографические произведения и пантомимы; музыкальные произведения с текстом или без текста; аудиовизуальные произведения; произведения живописи, скульптуры, графики, дизайна, графические рассказы, комиксы и другие произведения изобразительного искусства; произведения декоративно-прикладного и сценографического искусства; произведения архитектуры, градостроительства и садово-паркового искусства, в том числе в виде проектов, чертежей, изображений и макетов; фотографические произведения и произведения, полученные способами, аналогичными фотографии; географические, геологические и другие карты, планы, эскизы и пластические произведения, относящиеся к географии, топографии и к другим наукам; другие произведения.

К объектам авторского права относятся также производные и составные произведения. Производные произведения – это произведения, представляющие собой переработку другого произведения. Составные произведения – это произведения, представляющие собой по подбору или расположению материалов результат творческого труда. Составителю сборника и автору иного составного произведения (антологии энциклопедии, базы данных, атласа или другого подобного произведения) принадлежат авторские права на осуществленные ими подбор или расположение материалов (составительство)». Базе данных предоставляется правовая охрана как составному произведению по статье 1260 ГК часть четвертая РФ. Таким образом, авторско-правовая охрана баз данных признается не в отношении содержания (контента), а в отношении подбора или расположения включенных в базу данных материалов. Охрана смежным правом вводится российским законодательством для защиты капиталовложений правообладателя в базы данных, где систематизация осуществлена по очевидным или известным критериям.

В соответствии с нормами гражданского законодательства автором результата интеллектуальной деятельности (произведения литературы, искусства, науки) признается гражданин, творческим трудом которого оно создано. Под творческой деятельностью подразумевается любая умственная деятельности, создающая качественно новый интеллектуальный продукт. Таким образом, права на результаты интеллектуальной деятельности, созданные в процессе обучения, принадлежат автору результата интеллектуальной деятельности, творческим трудом которого создан такой результат.

Следует отметить, что результаты интеллектуальной деятельности, созданные обучающимися в учебном процессе, не следует рассматривать в качестве служебных произведений. Служебными признаются результаты интеллектуальной деятельности, созданные в период трудовых отношений работодателя и работника. Взаимоотношения же обучающегося и образовательного учреждения регламентируются договором на оказание образовательных услуг. В рамках осмысления данной проблемы в 2011 году М.Н. Головневым было представлено диссертационное исследование «Ученический договор в системе оказания гражданско-правовых услуг», в котором исследователь ввел в оборот понятие «ученический договор» [1]. Автор отмечает, что между образовательным учреждением и обучающимся в процессе оказания образовательных услуг возникают отношения не трудового характера, а гражданско-правового. Взаимоотношениями трудового характера связаны образовательное учреждение и научный руководитель, который выдает учащемуся задание на выполнение конкретной аутентичной работы. И, как правило,

исследования, которые проводит учащийся в рамках выполнения учебного задания, носят квазиисследовательский характер. И соответственно новизна проектов, выполняемых учащимися в качестве учебных работ при использовании образовательных технологий с использованием метода проектов, является относительной. В противном же случае, образовательное учреждение не может гарантировать определенного качества образования как достижение конкретного образовательного результата.

Ситуация усложняется при прохождении обучающимися производственной практики, в период которой они выполняют производственные задания. В этот период студенты вносят предложения по улучшению технологического процесса или по улучшению характеристик выпускаемой продукции. Аналогичный результат востребован в процессе подготовки учащимся курсовой или выпускной квалификационной работы, которые, как правило, носят проектный характер. Также возникает ряд вопросов при определении прав на результаты выпускных квалификационных работ, выполняемых педагогическими работниками в период повышения квалификации; на результаты магистерских работ и диссертационных исследований. В настоящее время нормы российского законодательства не позволяют однозначно идентифицировать права интеллектуальной собственности на данные категории граждан.

Библиографический список

1. Головнев, М.Н. Ученический договор в системе оказания гражданско-правовых услуг [Текст] : Автореферат дисс. ... канд. юр. наук. – М.: Изд-во ФГБОУ ВПО РГАИС, 2011. – С. 22.
2. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденный Распоряжением Правительства РФ № 2227-р от 08.12.2011 г. [Электронный ресурс]. / URL: <http://www.garant.ru/products/ipo>.
3. Часть 4 Гражданского Кодекса утв. Распоряжением Правительства РФ № 230-ФЗ от 18.12.2006 г. [Электронный ресурс]. / URL: <http://www.garant.ru/products/ipo>.

УДК 378

Рублёва О.С.

КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ»

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы использования лингвистических компьютеризированных корпусов при проведении лингвистических исследований и анализа полученных данных на примере фразеологизмов с компонентом «музыкальный инструмент».*

***Ключевые слова:** лингвистические компьютеризированные корпусы, корпусные исследования, фразеология.*

Rubleva O.S.

THE CORPUS STUDY OF THE PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT “A MUSICAL INSTRUMENT”

***Annotation.** The article deals with the questions of using the linguistic computerized corpuses when carrying out linguistic studies and the analyses of the received data.*

***Key words:** the linguistic computerized corpuses, corpus studies, phraseology.*

В настоящее время все большую популярность приобретают лингвистические компьютеризированные корпусы (далее – ЛКК), под которыми В. П. Захаров понимает «большой, представленный в электронном виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных» [3, С. 3]. В. В. Рыков [6] вводит термин «прагматически ориентированный корпус текстов» и описывает такие корпусы текстов как «определённым образом организованное множество, элементами которого являются тексты».

ЛКК используются для решения широкого круга лингвистических задач, имеют удобные для поиска поисковые менеджеры и разметку, что делает поиск и отбор нужной лингвистической и языковой информации простыми.

Пользователи ЛКК достоинствами корпусов называют их репрезентативность и сбалансированность. Однако, исследователи обращают внимание на неоднородность ЛКК разных языков, вследствие чего информация, найденная в корпусе, также неоднородна.

Наше исследование построено на материале, извлеченном из *British National Corpus (BYU-BNC)* [2], *Corpus of Contemporary American English (COCA)* [2] и *Национального корпуса русского языка (НКРЯ)* [5].

Целью работы является сравнение фразеологических единиц (далее – ФЕ) с компонентом «музыкальный инструмент» в современных английском и русском языках. Объект данного исследования – группа фразеологизмов английского языка, включающая в свой состав компоненты: bell, trump or trumpet, horn, pipe, drum, fiddle, flute, brass в сопоставлении с фразеологизмами русского языка, содержащими данные компоненты: колокол или колокольчик, рожок, труба, барабан, скрипка, арфа, балалайка, гусли, гармошка, набат, лира, волынка, шарманка. Для поиска фразеологизмов с исследуемым компонентом использовались словари фразеологизмов и справочные пособия [1, 4, 7, 8, 9], методом сплошной выборки из словарей было выбрано 55 английских ФЕ с компонентом «музыкальный инструмент» и 37 русских.

Таблица 1.

Статистические данные НКРЯ

Фразеологизм	Актуальность	Вхождения	Начало вхождения	Пик употребления
Эолова арфа	0.2	34	1826 г.	1889 г.
Бесструнная балалайка		1	1923 г.	1923 г.
По барабану	8	142	1784 г.	С 2000 гг.
Отставной козы барабанщик	0.1	5	1900 г.	1980 г.
Первая скрипка / играть первую скрипку	1.1	143	1800	1840
Вторая скрипка / играть вторую скрипку	0.3	26	1840	1850, 1996
В одну дудку дудеть / дуть	0	9	1876	1924
В одну дуду дудеть, дуть	0.2	17	1936	1955
Хвост дудкой	0	2	1965	1971
Это дудки!	0	17	1858	1885
Зачем козе баян / как козе баян	0.1	11	1971	1972-1978, 2001-2003
Плясать под чью-то дудку/дудочку	0.5	60	1810	1813, 1934
Петь под дудку	0	2	1864	2009
Держать в струне	0	3	1864	1979
В свою дудку	0	6	1859	1896
Ни в дудочку, ни в сопелочку	0	4	1858	1865
Заводить шарманку	0	7	1910	1919
Звонить в колокола	0	18	1807	1821
Тянуть / заводить волынку	0,5	18	1910	1960
Сапоги гармошкой	0	6	1958	1960
Английский рожок	0,12	5	1925	1950
Бить/звонить во все колокола	0,3	82	1750	1820
Бить в набат	1	202	1808	1823-26
Перелить колокола на пушки	0	6	1886	1932
Лить колокола	0	1	1808	1989
Колокольный перезвон	0,05	7	1894	1923
По ком звонит колокол	0	47	1960	1985
Флаг в руки и барабан на шею	0,12	1	1993	1993

Благодаря статистическим возможностям корпуса было установлено число вхождений ФЕ, начало вхождения ФЕ в корпус, частота употребления ФЕ в определенный период времени. Также была установлена актуальность вхождения каждой ФЕ на 2010-2012 года. К сожалению, многие ФЕ, закрепленные во фразеологическом словаре [7] не нашли своего отражения в РНК. В таблице представлены статистические данные 37 фразеологизмов русского языка.

Согласно данным исследования, наибольшей актуальностью на 2010-2012 года обладают фразеологизмы «по барабану», «первая скрипка», «плясать под чью-то дудку», «тянуть/заводить волынку». Это свидетельствует о частом вхождении в корпус данных ФЕ в последние годы. Всего по количеству вхождений в РНК из исследуемых ФЕ лидирует фразеологизм «бить в набат» (202 вхождения). За ним следуют актуальные сейчас ФЕ «первая скрипка» (143 вхождения) и «по барабану» (142 вхождения).

Наиболее «старым» является фразеологизм «бить во все колокола», упоминание о нем в корпусе датируется 1750 годом. Самой «молодой» корпус определяет фразеологическую единицу «флаг в руки и барабан на шею» (1993 год). Каждая изучаемая ФЕ имеет свой пик актуальности. Однако в среднем актуальность ФЕ с компонентом «музыкальный инструмент» приходится либо на конец XIX века, либо на конец XX века.

Так, фразеологизм «эолова арфа» широко использовался в конце 19 века, 1940 и 1960 годах, на данный момент редко употребим. ФЕ «бесструнная балалайка» был употреблен в романе «Белая Гвардия» в 1923 г. После этого он стал воспроизводимым в устной речи народа, но в корпусе его употребление больше не отражено. ФЕ «по барабану» стал частоупотребимым с 2000х годов и сейчас является очень распространенным фразеологизмом. Редкий фразеологизм «отставной козы барабанищик», употреблялся в 1900, 1980 годах и в наши дни (в 2009 году). ФЕ «первая скрипка/играть первую скрипку» является устоявшимся фразеологизмом, который не теряет актуальность по сей день. Фразеологизм «вторая скрипка/играть вторую скрипку» появился по аналогии с предыдущим фразеологизмом и был актуален в конце XX века. «В одну дудку дудеть» – хорошо известный фразеологизм, часто встречавшийся в произведениях писателей середины XX века, как и более распространенная версия этого фразеологизма – «в одну дуду дудеть». ФЕ «хвост дудкой» является менее распространенной версией фразеологизма «хвост пистолетом». Фразеологизм «это дудки!» был широко употребим в XIX веке, после частота употребления все снижалась, пока не сошла на нет. Достаточно грубым фразеологизмом является словосочетание «зачем козе баян», получивший распространение в конце XX века. ФЕ «плясать под чью-то дудку» широко употребим в разговорной речи, в отличие от её менее актуального варианта – «петь под чью-то дудку». Фразеологизм «звонить в колокола» активно употреблялся в начале XIX века. В настоящий момент корпус не зафиксировал его употребления. Также как и предыдущая ФЕ, фразеологизм «тянуть/заводить волынку» активно употреблялся с 1925 по 1975 годы, но сейчас активность его употребления угасает. В актуальности фразеологизма «бить/звонить во все колокола» тоже наблюдается спад. С 1800 года он находился в активном речевом пользовании. Фразеологизм «по ком звонит колокол» то и дело всплывает в публицистических текстах.

Таким образом, ЛКК представляют собой богатый источник сведений об английских и русских фразеологизмах с исследуемым компонентом и позволяют представить особенности их функционирования. В перспективе было бы интересно проследить использование фразеологизмов с компонентом наименование музыкального инструмента по данным других корпусов.

Библиографический список

1. A to Z of Musical Instrument [Электронный ресурс]. / URL: <http://www.imit.org.uk/pages/a-to-z-of-musical-instrument.html> (дата обращения 12.06.2015).
2. British National Corpus [Электронный ресурс]. / URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> (дата обращения 30.01.2016).

3. Захаров, В.П. Корпусная лингвистика [Текст] : Учебно-методическое пособие. – СПб., 2005. – 48 с.
4. Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь [Текст]. / А.В. Кунин. – М.: Рус. яз., 1984. – 942 с.
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. / URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения 30.01.16)
6. Рыков, В.В. Прагматически ориентированный корпус текстов [Электронный ресурс]. / URL: <http://rykov-cl.narod.ru/t.html> (дата обращения 12.06.2015)
7. Словарь употребления английских пословиц [Текст]. / М.В. Буковская, С.И. Вяльцева, З.И. Дубянская и др. – М.: Русский язык, 1988. – 378 с.
8. Федоров, А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка [Текст]. / Сост. А.И. Федоров. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – 880 с.
9. Энциклопедия музыкальных инструментов [Электронный ресурс]. / URL: <http://eomi.ru/list/> (дата обращения 12.06.2015)

УДК 37.018.46
Синицын И.С.

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «СТАТИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ»)

Аннотация: в статье рассматриваются содержательные основы, особенности организации и сопровождения процесса повышения квалификации учителя географии, направленного на овладение комплексом статистических методов.

Ключевые слова: повышение квалификации, учитель географии, статистические методы, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии

Sinitsyn I.S.

THE CONTENT AND ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF GEOGRAPHY (FOR EXAMPLE, THE PROGRAM "STATISTICAL METHODS IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS OF GEOGRAPHY")

Annotation. The article discusses the problematic foundations, especially the organization and support the continuing education of teachers of geography, aimed at the mastery of complex statistical methods.

Keywords: professional development, teacher of geography, statistical methods, e-learning, distance educational technologies

Постановка проблемы. Потребность современной школы в методологически грамотных и компетентных учителях [3], в том числе географии, позволяет по-новому подойти к планированию и осуществлению процесса их профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации. Это в свою очередь определяет необходимость усиления методологических аспектов подготовки будущего учителя географии, способного и готового применять в своей деятельности разнообразные методы исследования, в том числе и статистические, овладение которыми выступает в качестве одного из необходимых условий формирования профессиональной компетентности [9; 10; 11].

В связи с этим актуальным является вопрос о включении элементов статистики в процесс повышения квалификации учителей географии и сопровождения использования статистических методов учителями географии.

Цель работы – раскрыть содержательные основы и особенности организации сопровождения использования статистических методов учителями географии в процессе повышения квалификации.

Материалы и методы исследования. В исследовании сопровождения использования статистических методов в географических исследованиях в процессе повышения

квалификации использовались анализ психологической, педагогической, методической литературы, нормативной документации в области образования, опыта практики по исследуемой проблеме, наблюдение учебного процесса.

Результаты исследования и их обсуждение. Считаем необходимым обозначить термины и понятия, которых мы придерживались в настоящем исследовании.

Педагогическое сопровождение использования статистических методов учителем географии в настоящей работе понимается нами как партнерская деятельность между участниками процесса повышения квалификации, при которой создаются условия для самостоятельного и успешного использования учителями географии статистических методов в профессиональной деятельности посредством оказания помощи в формировании умений и навыков в области использования статистических методов, предоставления сопровождаемому различного вида информации и программно-технических средств в данной области.

В работе учитывалось определение И.И. Елисеевой и В.О. Рукавишникова, согласно которому **«статистический метод** – это одно из средств познания объективной действительности, выступающее в качестве опосредствующего звена в познавательном процессе между исследователем и изучаемыми им объектами» [5]. На основе обобщения существующих классификаций, к числу статистических методов, которые необходимо использовать учителю географии в своей профессиональной деятельности, нами были отнесены [10; 11]:

- **Метод статистического наблюдения**, целью которого является научно организованный сбор количественных данных.
- **Метод сводки и группировки**, позволяющий провести обобщение количественных данных, собранных в результате статистического наблюдения.
- **Метод таблиц и графиков**, позволяющий наглядно представить статистические данные (таблицы и различные графики (круговые, столбчатые, секторные, картограммы, картодиаграммы и др.)).
- **Метод абсолютных, относительных и средних величин**, дающий возможность проводить обобщение статистических данных, а также сравнение, сопоставление, изучение распространенности явления в какой-либо среде и др.
- **Методы статистического анализа**, к числу которых в нашем исследовании отнесены **изучение вариации и корреляционно-регрессионный анализ**, направленный на выявление взаимосвязи между признаками, их форму и тесноту. Важным в повышении квалификации учителя географии является исследование **динамики** объектов, явлений и процессов, их развитие во времени, что дает возможность выявить тенденцию развития, так называемый тренд.
- **Метод индексов**, применяемый для сравнения явлений не только во времени, но и в пространстве (территориальные индексы), что делает его использование в географии весьма ценным.
- **Методы проверки гипотез**, которые часто используются для оценки сходства и различия выборок по какому-либо признаку.
- **Методы составления классификаций**, дающие возможность осуществления одного из самых сложных процессов в любой науке – классификации (кластерный анализ и др.).

Система педагогического сопровождения использования статистических методов нами рассматривается применительно к **процессу повышения квалификации**, под которым условимся понимать вид профессионального обучения педагогов, имеющий целью повышение уровня их теоретических знаний, совершенствования практических навыков и умений.

В сложившихся реалиях педагогическое сопровождение использования статистических методов в процессе повышения квалификации эффективнее всего можно выстраивать на основе электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Электронное обучение (e-learning) (далее – ЭО) понимается нами как обучение с применением информационно-коммуникационных технологий и электронных обучающих ресурсов [2].

Под дистанционными образовательными технологиями (далее – ДОТ) в настоящей работе условимся понимать образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии учащегося и педагога [4].

Разработанная программа повышения квалификации «Статистические методы в профессиональной деятельности учителя географии» рассчитана на 72 часа, реализовывалась нами в центре дополнительного образования посредством на сетевого образовательного ресурса «Открытый класс» и направлена на достижение следующих целей, которые выражаются в:

- усвоении знаний об основных статистических понятиях, методах, их значении и месте в современной географической науке и географическом образовании.
- приобретение опыта деятельности по использованию статистических методов для поиска, интерпретации и демонстрации различных данных, а также применение статистических методов для оценки, объяснения и прогнозирования развития объектов, явлений и процессов.
- формировании готовности к использованию статистических знаний и умений в профессиональной деятельности.

Учебно-тематическое планирование данного курса представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Учебно-тематический план программы «Статистические методы в профессиональной деятельности учителя географии»

№	Наименование раздела дисциплины и входящих в него тем	Кол-во часов		
		Контактная работа с преподавателем	Самост. работа студ.	Всего часов
1	<i>Математические методы описания географических данных</i>	18	16	34
1.1.	Сводка и группировка данных	4	4	8
1.2.	Графическое отображение количественных (статистических характеристик)	4	4	8
1.3.	Обобщающие количественные показатели	4	4	8
1.4.	Средние величины и показатели вариации	6	4	10
2	<i>Математические методы анализа географических данных</i>	18	20	38
2.1.	Ряды динамики	4	4	8
2.2.	Основы географического прогнозирования	4	4	8
2.3.	Статистическое изучение взаимосвязей	4	4	8
2.4.	Методы проверки гипотез	2	4	6
2.5.	Методы составления классификаций	4	4	8
Всего:		36	36	72

Основными этапами процесса освоения материала в ходе реализации разработанной программы являются:

- Диагностика исходного уровня владения статистическими методами.

- Вводный инструктаж по работе с электронным учебным пособием.
- Введение нового материала.
- Применение и закрепление изученного материала при решении задач.
- Удаленная консультация (посредством чата).
- Контроль.
- Рефлексия.

В целях совершенствования процесса сопровождения использования статистических методов будущим учителем географии, нами было разработано на справочно-информационное пособие (далее – СИП) «Статистические методы в географии» на основе языка разметки гипертекста html (см. рис. 1).

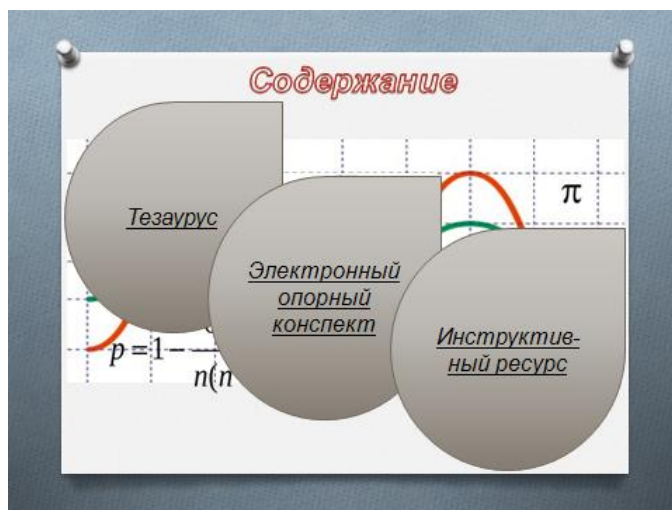


Рис. 1. Стартовая страница справочно-информационного пособия «Статистические методы в географии»

Для выполнения изображений, используемых в пособии, применялись графический редактор Paint. Данный комплекс размещен на сайте автора, созданного на сетевом образовательном ресурсе «Открытый класс». Структура данного пособия включает в себя несколько разделов. Раздел «Тезаурус» в СИП «Статистические методы в географии» призван оказать помощь будущим учителям географии в освоении необходимых статистических понятий и терминов.

Пособие снабжено системой электронных опорных конспектов «Статистические методы в географии», направленных на формирование знаний у учителей географии о многообразии статистических методов, их структуре и способах расчета (см. рис. 2).



Рис. 2. Пример электронного опорного конспекта в справочно-информационного пособия «Статистические методы в географии»

В СИП предусмотрен инструктивный ресурс, содержащий информацию о порядке расчета статистического показателя, в том числе с использованием специализированного программного обеспечения (см. рис. 3).

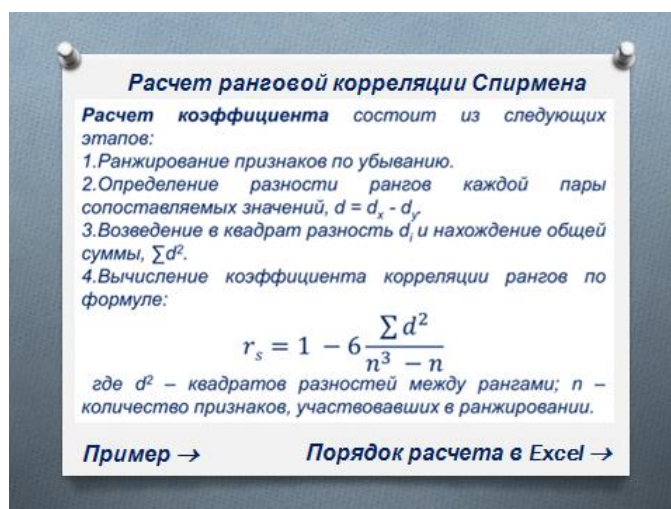


Рис. 3. Пример инструктивного ресурса справочно-информационного пособия «Статистические методы в географии»

Таким образом, разработанное содержание, предложенные формы и средства сопровождения использования статистических методов способствует повышению готовности их применять в обучении географии.

Библиографический список

1. Бережнова, Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов [Текст] : учебник. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2007. – 128 с.
2. Босова, Л.Л. Электронный учебник: вопросы разработки и оценки качества [Текст] / Л.Л. Босова. // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2014. – № 4. – С. 47-57.
3. Вегнер, Е.Г. Методологическая грамотность как предпосылка эффективной практической и научной деятельности будущего учителя географии [Текст]. / Е.Г. Вегнер. // Проблемы региональной экологии. – 2007. – № 1. – С. 99-102.
4. Дистанционное обучение в профильной школе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст]. / Е.С. Полат, А.Е. Петров, М.А. Татарина и др.; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
5. Елисеева, И.И., Рукавишников, В.О. Логика прикладного статистического анализа [Текст]. / Елисеева И.И., Рукавишников В.О. – М.: Финансы и статистика, 1982. – 192 с.
6. Копнин, В.П. Гносеологические и логические основы науки [Текст]. – М.: Мысль, 1974. – 568 с.
7. Леонтович, А.В. Концептуальные основы моделирования исследовательской деятельности учащихся [Текст]. // Школьные технологии. – 2006. – №5. – С. 63-71.
8. Обухов, А.С. Исследовательская позиция личности [Текст]. // Школьные технологии. – 2007. – №5. – С. 21-24.
9. Сеницын, И.С. Подготовка студентов к использованию статистических методов в профессиональной деятельности учителя географии [Текст]. // Современная система образования : теория и практика : монография. Книга 2. / под ред. И.В. Ткаченко – Ставрополь: Логос, 2015. – С. 130-148.
10. Сеницын, И.С. Исследовательская деятельность как основа развития готовности будущих учителей к использованию статистических методов [Текст]. // Сборник научных статей международной конференции «Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования», Барнаул, 20-24 октября, 2015. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2015. – С. 2443-2449.
11. Сеницын, И.С. Теоретическое обоснование и содержание процесса подготовки будущих учителей географии к использованию статистических методов [Электронный ресурс]. //

Наукoведение. – 2015. – Том 7. – №5. / Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/89PVN515.pdf>

12. Тарханова, И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе [Текст] : учеб. пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 67 с.

УДК 37.018.3

Уща С., Бугайчук Т.В.

О РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Авторы статьи обращают внимание на проблему гуманизации высшего образования, делают акцент на особой роли преподавателя в работе со студентами с ОВЗ и в целом на специфику инклюзивного образования в вузе.

Ключевые слова: студентов с ОВЗ, гуманизация высшего образования, инклюзивное образование.

Uscha S., Bugaychuk T.V.

ON THE IMPLEMENTATION OF HUMANITARIAN OPERATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGH SCHOOL

Annotation. The authors draw attention to the problem of humanization of higher education, an emphasis on the special role of the teacher in working with students with HIA in general to the specifics of inclusive education at the university.

Keywords: students with the HIA, the humanization of higher education, inclusive education.

Общепризнанна и подчеркнута во многих международных документах важность образования как гарантии соблюдения прав человека, прав ребенка, а также роль педагога, который, формируя ум и души молодежи, которая во многом определяет развитие и будущее своей страны. Современное видение подготовки будущих специалистов базируется на понимании того, что качество образования и профессиональной подготовки в высшем учебном заведении, влияют не только на качество знаний учащихся, но и на развитие их интеллектуальных способностей, формирование социальных ценностей, лежит в основе продуктивной деятельности и активности граждан.

Одним из направлений реформирования современной подготовки будущего специалиста является гуманизация высшего образования, а именно социальное конструирование системы образования, отвечающей гуманистическим нормам и идеалам, а также приобщение личности к богатству гуманитарной культуры в рамках учебного процесса и внеучебных форм студенческой активности. Это предполагает создание условий для развития обучающегося как личности, как индивида, как самостоятельного субъекта деятельности, с учетом его интересов, возможностей и способностей, с одной стороны, и в соответствии с требованиями социума, с другой. Такое понимание проблемы гуманизации, безусловно, обеспечит дальнейшее успешное самодвижение и развитие личности.

Гуманистический характер образования в высшей школе в полном объеме может быть сформирован лишь тогда, когда преподаватель будет иметь не только соответствующую профессиональную подготовку, но и обладать необходимыми личностными качествами: гуманистической культурой мышления, чувств, системой ценностей. Это особенно важно в работе преподавателей вуза со студентами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поскольку от педагога во многом зависит характер отношения таких студентов к миру, людям и себе самим. На международном уровне этот процесс выделяют Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования (UNESCO, 2009) и другие документы, в том числе и Конвенция о правах инвалидов (United Nations, 2006). В них указана необходимость обеспечить доступ к образованию, право на качественное образование и право на уважение в образовательной среде каждому, независимо от вида нарушений здоровья. Определена главная цель инклюзивного образования – устранить препятствия в образовании (Education White paper 6, 2001).

Инклюзия это динамичный процесс, который находится в постоянном развитии, в соответствии с местной культурой и контекстом, и является частью более широкой стратегии по способствованию образованию инклюзивного общества (Education White paper 6, 2001). Это процесс, в котором обеспечиваются и решаются многообразные нужды детей, молодежи и взрослых, расширяя возможности участия в образовательном процессе, культуре и общественной жизни; в то же время, снижая и не допуская возможность эксклюзии в образовательном процессе и системе образования. Способствование инклюзии означает способствование позитивного отношения, а так же улучшение образовательных и социальных структур для решения новых вызовов в системе образования и ее управлении. Это включает в себя улучшение результатов, процессов и среды для способствования учебы как на уровне учащегося в его среде обучения, так и на уровне системы, для того что бы поддержать весь опыт учебного процесса (UNESCO, 2009).

Инклюзивное образование необходимо на всех уровнях, в том числе и в вузе. Кроме того, инклюзия относится не только к ученикам с ОВЗ, но и к любому учащемуся с риском быть вытесненным из учебного процесса, так как инклюзия позволяет развивать межличностные отношения, и каждый может участвовать в значительных занятиях обогащающих опыт (Roth & Szamoskozi, 2005; Rozenfelde, 2014).

Важные условия успешной учебы, развития культуры общения и ценностной ориентации является среда образования, которая позволяет студенту ощутить, что он способен сделать многое сам, благоприятная и оптимистичная атмосфера для занятий, что создает чувство безопасности и предоставляет возможность каждому пробовать, ошибаться и учиться на своих ошибках.

Очевидно, что инклюзия в образовании предъявляет повышенные требования ко всем участникам образовательного процесса. От студентов с ограниченными возможностями здоровья она требует чрезвычайного напряжения сил – интеллектуальных и психологических ресурсов личности, от их коллег по обучению – толерантности, понимания, готовности оказывать помощь, то есть каждого «проверяет» на предмет человечности и этической культуры. Однако особые требования в этом аспекте предъявляются к преподавателям, работающим в группах, где есть студенты с ОВЗ: к характеру и содержанию педагогической деятельности, к профессионально-педагогическим знаниям и умениям, к уровню профессионально-педагогической культуры.

Основные принципы, на которых строится сопровождение обучения студентов с ОВЗ, мы выделяем следующие:

- принцип адекватности содержания и форм педагогической поддержки целевым установкам и условиям учебно-профессиональной деятельности студентов с ОВЗ;
- принцип актуализации педагогических начал руководства учебно-профессиональной деятельностью студентов с ОВЗ на всех его уровнях;
- принцип опоры на интегративный (смешанный) студенческий коллектив студентов с ОВЗ и лиц, не имеющих инвалидности;
- принцип опоры на собственную целенаправленную активность студентов с ОВЗ в профессионально-образовательной сфере;
- принцип учета индивидуально-педагогических характеристик реабилитационного потенциала студентов с ОВЗ;
- принцип направленности на всестороннюю социальную реабилитацию студентов с ОВЗ;
- принцип непрерывности педагогической поддержки студентов с ОВЗ в рамках учебно-образовательного процесса;
- принцип осуществления педагогической поддержки студентов с ОВЗ во взаимосвязи с их медицинской, технической и психологической реабилитацией.

Отсюда, основными задачами педагогической поддержки студентов с ОВЗ являются:

- формирование единой методической базы и единой системы требований и упорядочивания содержательной стороны деятельности педагогов факультетов по социально-педагогическим сопровождению студентов с ОВЗ;

- изучение специфических потребностей у различных категорий студентов с ОВЗ, возникающих в процессе обучения;
- сопровождение абитуриентов с ОВЗ на этапе довузовской подготовки;
- социально-психолого-педагогическое сопровождение студентов, предполагающее оказание специфических услуг для разных категорий студентов с ОВЗ, а также услуг социального, психологического и методического характера;
- оказание консультативных услуг по вопросам трудоустройства выпускников-инвалидов.

Таким образом, гуманизм становится принципом педагогической морали, который раскрывает сущность профессиональной деятельности преподавателя, ориентированной на успешное саморазвитие студентов с ОВЗ.

Международный опыт показывает, что одна из многих трудностей, связанных с созданием учреждения инклюзивного образования, относится к способности преподавателей решать многочисленные социальные и проблемы и проблемы учащихся с ОВЗ связанные с учебным процессом (Turnbull & Turnbull & Shank & Smith, 2004). Важно и отношение преподавателей к студентам с ОВЗ, их компетенции и внутренняя готовность менять свой стиль работы, рабочие методы и способы для осуществления инклюзивного образования (Silverman, 2007). Европейское агентство по развитию специального образования разработало профиль инклюзивного педагога, в котором выделены четыре основные ценности учебы и обучения, которые создают основу для деятельности педагогов в инклюзивном образовании:

- 1) оценка многообразия учащегося – разнообразие в образовании считается ресурсом и ценностью;
- 2) поддержка всем учащимся – ожидания учителя являются одинаково высокими по отношению к достижениям всех учеников;
- 3) работа с другими – сотрудничество и командная работа является существенным подходом в работе всех учителей;
- 4) личное профессиональное совершенствование – учение является действием обучения и учителя ответственны за свое образование на протяжении всей жизни (Skolotāju izglītība iekļaušanai, 2012).

Следовательно, первичным и важнейшим этапом подготовки системы высшего образования к реализации инклюзии является этап психологических и ценностных изменений профессиональной компетентности преподавателей в процессе формирования их готовности к работе в инклюзивной среде.

Как было сказано выше, способность педагога к реализации гуманистической функции инклюзивного образования связывается с профессионально-гуманистической направленностью личности. Формирование данной направленности занимает в настоящее время значительное место в повышении квалификации научно-педагогических работников.

Как представители высшего образования, мы предлагаем ряд решений, способствующих гуманизации высшего образования.

Во-первых, преподавателю необходимо выстраивать гуманистические отношения в системе «студент-преподаватель», «студент-администрация» посредством психологизации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Во-вторых, мы убеждены, что принцип гуманизации невозможно реализовывать без создания творческой атмосферы в обучении и обеспечения возможностей общекультурного развития студентов. Оказать помощь в организации досуга, особенно студентов с ОВЗ может только неординарно мыслящий и обладающий организаторскими умениями преподаватель. Данные компетенции возможно успешно развивать на КПК, используя активные методы обучения и систему творческих заданий.

В-третьих, для того что бы преподаватель мог работать со студентами с ОВЗ, ему необходимо профессионально совершенствоваться, что бы быть готовым принять участие в осуществлении инклюзивного образования и взять ответственность, разрабатывая персонализированные учебные подходы или при необходимости индивидуальные планы

образования или похожие индивидуальные программы образования в соответствии со специальными и особенными нуждами учащихся.

Итак, в условиях современной гуманизации образовательной политики процессы инклюзивного образования становятся значимыми. При этом процесс гуманизации высшего образования особенно важен. Мы готовим специалистов, которые должны способствовать формированию личности (в том числе и с ОВЗ) и обеспечивать успешность ее последующей адаптации к окружающей среде, гармонизировать индивидуальные образовательные мотивы.

Библиографический список

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст]. / С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83-92. 2.
2. Развитие, социализация и воспитание личности: гуманистическая парадигма/ под ред. Е.Н. Шиянова, С.В. Бобрышова, – Ставрополь: СКСИ, 2007. – 486 с.
3. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования [Текст]. / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42-54.
4. Шилов, С.П. О приоритетных задачах развития регионального педагогического вуза [Текст]. // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С.105-109.
5. Education White paper. (2001). Special Needs Education. Building an inclusive education and training system. <http://www.info.gov.za/whitepapers/2001/educ6.pdf>.
6. Roth, M., Szamoskozi, S. (2005). Kognitīvās atslēgas. Mācīšanās kā mācīties iekļaujošā vidē. Jēkabpils: ИС.
7. Rozenfelde, M. (2014). Inclusive Education in General Education Institutions: Assessment of Teachers – Students. Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research and Implementation Problems. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 92-100.
8. Silverman, J. C. (2007). Epistemological Beliefs and Attitudes Toward Inclusion in Pre-service Teachers. Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, Vol. 30, No. 1. 42-51 .
9. Skolotāju izglītība iekļaušanai Eiropas valstīs (2011). Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra.
10. Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S.J. (2004) Exceptional Lives. Special Education in today's schools. USA: Pearson Prentice Hall.
11. UNESCO 2009. Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris: UNESCO
12. United Nations 2006. Convention on Rights of People with Disabilities. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

УДК 378.046.4

Шаталов М.А.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные проблемы реализации дополнительного профессионального образования в России в условиях постоянной трансформации системы образования. Авторами выделены и проанализированы основные проблемы дополнительного образования, представлены варианты траекторий развития и совершенствования современной системы дополнительного образования с учетом требований рынка труда.

Ключевые слова: дополнительное образование, проблемы реализации дополнительного образования, инновационные методы обучения, повышение квалификации, переподготовка кадров, совершенствование непрерывного образования.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF DOMESTIC ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Annotation. *This article describes the main problems of implementation of additional vocational training in Russia in conditions of constant transformation of the education system. The authors have identified and analyzed the main problem of additional education, presents options for the trajectories of development and improvement of a modern system of additional education to meet the requirements of the labor market.*

Key words: *additional education, the problem of realization of additional education, innovative teaching methods, training, retraining, improvement of continuing education.*

В современных условиях на российском рынке дополнительного образования (ДПО) можно наблюдать разрыв между спросом и предложением. Представители бизнеса готовы платить за профессиональные квалифицированные кадровые ресурсы, однако, необходимо отметить, что в настоящее время система дополнительного образования зачастую не ориентирована на рынок труда и предлагает архаичные, далекие от современных требований программы. При этом существует низкий уровень привлечения работодателей для реализации программ дополнительного профессионального образования, что снижает их качественные показатели и, соответственно, вызывает кадровый «голод». В связи с этим, считаем, данное направление исследования существующих проблем весьма актуальным, т.к. в условиях модернизации, как современного профессионального образования, так и непрерывного (дополнительного), необходимость внедрения и реализации качественных образовательных услуг, отвечающих всем требованиям рынка труда, является неотъемлемым условием.

Существенный вклад в изучение, развитие, выявление особенностей системы ДПО внесли такие ученые, как С.Г. Вершловский, Н.В. Василенко, С.М. Вишнякова, В.И. Ильина, О.М. Никандров, В.И. Подобеда, Г.Н. Подчалимова, А.И. Субетто, Е.П. Тонконогая, П.И. Третьяков, Е. Трондайк, Т.И. Шамова и др.

Целью данного исследования выступает обоснование необходимости решения существующих проблем системы дополнительного образования, и поиск путей их решения с внедрением в образовательный процесс интерактивных и инновационных технологий для поддержания высокого уровня профессионализма и компетентности, следовательно, конкурентоспособности кадров на рынке труда.

Данные проблемы позволяют определить путь развития системы дополнительного профессионального образования в Российской Федерации. Первостепенным в этой связи является необходимость постоянной самоорганизации. Представители бизнес-структур и потребители образовательных услуг должны диктовать условия, на которых необходимо выстраивать эффективную модель повышения знаний, умений и навыков, переквалификации, а образовательные организации, в свою очередь, обязаны выступать в качестве посредников, которые призваны обеспечивать эффективное сотрудничество между бизнесом и кадровым потенциалом.

Таким образом, привлечение представителей бизнеса (работодателей) к разработке и реализации образовательных программ позволяет системе ДПО выйти на новый уровень. Так, слушатели созданных при сотрудничестве с бизнес-структурами образовательных программ имеют исключительную возможность получить актуальные, современные, востребованные знания и навыки для дальнейшей профессиональной деятельности. Также система ДПО превращается в мобильный аппарат, легко подстраиваемый под реальную конъюнктуру рынка, с необходимыми компетенциями для включения в процесс организации корпоративных институтов бизнеса и др. навыками, что в итоге приводит к повышению уровня кадрового потенциала, а, следовательно, и развитию бизнеса и экономики в целом [5].

Так, система дополнительного профессионального образования, в отличие от базового образования в образовательных организациях, оперативно и адекватно реагирует на

изменения и трансформации рынка труда (Таблица 1). При этом решая задачи, которые связаны с его исследованием и прогнозированием, как в качественном, так и количественном диапазоне. Также программы дополнительного образования краткосрочны (в отличие от базового образования), соответственно, ориентированы на конкретного потребителя с мобильной реакцией на рыночные требования и модификации.

Таблица 1.

Основные отличия дополнительного профессионального образования от традиционного обучения в образовательной организации

Характеристика	Вузовское образование	Дополнительное профессиональное образование
<i>Содержание</i>	фундаментальное	Прикладное, вариативное
<i>Цель</i>	Формирование основных профессиональных знаний, умений применения их на практике	Формирование умения выявлять, диагностировать, устранять и решать профессиональные проблемы
<i>Роль преподавателя</i>	Учитель	Тьютор, консультант
<i>Контроль за учебным процессом</i>	Преподаватель, эксперт	Обучающийся (слушатель)
<i>Главные факторы обучения</i>	Содержание образования	Процесс передачи содержания
<i>График обучения</i>	Жесткое расписание	Гибкий подход с учетом интересов слушателей

Отметим, что дополнительное профессиональное образование включает в себя ряд положительных черт в сравнении со вторым высшим или средним профессиональным образованием (как очным, так и заочным):

- содержательность;
- экономия временного ресурса;
- доступность;
- возможность внедрения в новую профессиональную сферу;
- максимальный акцент на потребности и требования потребителей образовательных услуг и пр.

Однако необходимо выделить некоторые существующие проблемы системы дополнительного образования [1; 3]:

1. Объективные (изменения в законодательстве, конъюнктура территориального трудового рынка, развитие инфраструктуры региона и т.д.);
2. Субъективные (низкий уровень востребованности студентами, низкий удельный вес использования ресурсов, недостаточная материальная база и пр.).

Концепция долгосрочного социально-экономического развития России выделяет в качестве приоритетного показателя организацию до 2020 года условий для систематического (в основном, ежегодного) обучения (повышения квалификации, профессиональной переподготовки и т.п.) не менее 25-30% занятого населения. По статистическим данным ежегодно образовательными услугами дополнительного профессионального образования пользуются около 1,5 млн. человек, т.е. примерно 2% экономически активного населения. Данный показатель указывает на необходимость реконструкции существующей системы дополнительного образования, внедрение в образовательный процесс инновационных методов и принципов, принятия серьезных нормативно-правовых и организационно-методических мер для достижения синергетического эффекта в ДПО.

Остановимся на инновационном подходе к реализации программ дополнительного профессионального образования (Рисунок 1). В условиях развития современной системы образования данный метод является неотъемлемой частью образовательного процесса, т.к. способствует повышению качества предоставляемого образования, является активным помощником в развитии интереса и развития научно-исследовательского потенциала обучающихся и, наконец, позволяет быть конкурентоспособным «кадром» на рынке труда.



Рис. 1. Схема получения образовательного результата от внедрения инновационных методов обучения в системе ДПО

Итак, основным вектором российской системы ДПО выступают [2; 4]:

- преобразование структуры в один из мощных факторов ускорения системной модернизации производства;
- приведение квалификации и профессионализма специалистов и руководителей в соответствие требованиям и потребностям реального сектора экономики;
- подготовка профессионалов, обеспечивающих дальнейшее развитие приоритетных научно-технических направлений;
- создание, а также внедрение конкурентоспособных инновационных наукоемких технологий;
- повышение совокупного интеллектуального и духовного потенциала общества, а также развитие творческих способностей человека и т.д.

Таким образом, отметим, что модернизация современного дополнительного профессионального образования в Российской Федерации является приоритетным направлением, как для развития системы отечественного образования, так и для экономики в целом. Следовательно, существует необходимость реформирования данной сферы, которое априорно приведет к синергетическому эффекту в образовании, науке и экономике.

Библиографический список

1. Баутин, В.М., Мычка, С.Ю. Интеграция науки, бизнеса и образования на основе сетевого взаимодействия [Текст]. // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса : экономические, правовые и социальные аспекты. Материалы II Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 121-124.
2. Волкова, Н.С. Анализ системы дополнительного профессионального образования России и его роль в современных условиях [Текст]. / Н.С. Волкова // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 412-415.
3. Глекова, Н.Л., Иголкин, С.Л. Теоретические проблемы повышения конкурентоспособности региональной системы высшего профессионального образования на базе рационализации мониторинга и информационных систем [Текст]. // Территория науки. – 2007. – № 4. – С. 442-449.
4. Мычка, С.Ю., Макушникова, Е.С., Мартынов, С.В. Модернизация системы государственного управления региональным рынком образовательных услуг ВПО [Текст]. // Интеграция науки и практики: взгляд молодых ученых. Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции магистрантов и аспирантов. Саратовский социально-экономический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова». – Саратов, 2014.

– С. 173-174.

5. Смольянинова, И.В., Ахмедов, А.Э., Шаталов, М.А. Повышение конкурентоспособности профессионального образования на основе интеграции с бизнес-средой [Текст]. // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности. Материалы II-ой Международной, научно-практической конференции, в 2-х ч. – 2015. – С. 201-203.

УДК 378.046.4:72

Шенцова О.М.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ АРХИТЕКТОРОВ В СВЯЗИ С ПРЕДСТОЯЩИМИ ИЗМЕНЕНИЯМИ В ФЕДЕРАЛЬНОМ ЗАКОНЕ «ОБ АРХИТЕКТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

***Аннотация.** В связи с резким падением уровня профессионализма в архитектурной среде возникает необходимость внесения изменений в законодательство по архитектурной деятельности, проект которых в федеральный закон «Об архитектурной деятельности в Российской Федерации» представлен Союзом архитекторов России. Согласно этим изменениям архитекторы, прошедшие двухгодичную профессиональную практику под руководством аттестационного архитектора, для осуществления самостоятельной архитектурной деятельности должны проходить дополнительную аттестацию. Для архитекторов, не осуществлявших архитектурную деятельность в течение пяти и более лет, и возобновления ими самостоятельной архитектурной деятельности необходимо прохождение обучения по дополнительным профессиональным программам.*

***Ключевые слова:** архитектурная деятельность, аттестация архитекторов, дополнительное профессиональное образование*

Shentsova O.M.

ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF ARCHITECTS IN CONNECTION WITH THE UPCOMING CHANGES IN THE FEDERAL LAW «ABOUT ARCHITECTURAL ACTIVITY IN THE RUSSIAN FEDERATION»

***Annotation.** Due to the sharp drop in the level of professionalism in the built environment there is need to amend the legislation on architectural activity, a project in which the federal law "On Architectural Activities in the Russian Federation" submitted to the Union of Architects of Russia. According to the architects of these changes, the last two-year professional practice under the supervision of qualifying architect for an independent architectural activity should undergo additional certification. For architects not engaged in architectural work for five years or more, and the resumption of an independent architectural activity is necessary for the passage of additional professional training programs.*

***Keywords:** architectural activities, certification of architects, additional professional education*

Введение. В Министерстве регионального развития Российской Федерации 6 апреля 2012 года прошло совещание, на котором Союзом архитекторов России был представлен проект федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «Об архитектурной деятельности в Российской Федерации», направленный на введение системы саморегулирования профессиональной деятельности физических лиц, осуществляющих деятельность в качестве архитекторов, включая их аттестацию, выдачу квалификационных аттестатов, контроль над осуществлением архитектурной деятельности аттестованными архитекторами. Продолжить работу над проектом предложено в рамках рабочей группы.

22 ноября 2013 года в Москве состоялся I съезд Национальной палаты архитекторов. Одним из главных итогов съезда стало одобрение Меморандума-2013, основные положения которого станут программой действий палаты на ближайший год. Согласно меморандуму «...правовой статус архитектурной профессии в современной России настолько низок, что

создалась реальная угроза существованию высокопрофессиональных архитекторов на российском проектном рынке» [3].

Таким образом, к настоящему моменту в стране создалась реальная необходимость изменения правового статуса архитектурной профессии, которая опирается на три фундаментальные предпосылки, одна из которых – отказ государства от административного регулирования проектно-строительной деятельности, что означает смену модели управления отрасли, переход на чисто рыночные методы управления. Эти методы подразумевают:

а) изменение правового статуса архитектора – перевод архитектурной деятельности из категории предпринимательской в категорию профессиональной деятельности.

б) выведение архитектурной профессии из-под давления строительного бизнеса путем изменения действующего законодательства:

- принятие поправок к Градостроительному кодексу РФ;
- принятие новой редакции «Закона об архитектурной деятельности в РФ» [1].

25 июня 2015 года в Совете Федерации РФ состоялось заседание рабочей группы по подготовке законопроекта под председательством заместителя председателя Комитета СФ РФ по науке, образованию и культуре Сергея Рыбакова, на котором он отметил, что в связи с резким падением уровня профессионализма в архитектурной среде необходимость внесения изменений в законодательство по архитектурной деятельности очевидна, но представленный проект еще нуждается в обсуждении [2].

Согласно предстоящим изменениям в федеральном законе:

- архитектор может осуществлять архитектурную деятельность самостоятельно, а также на основании трудового договора между архитектором и юридическим лицом, которое соответствует условиям, установленным законом;
- право на осуществление самостоятельной архитектурной деятельности имеют лица, получившие высшее архитектурное образование в Российской Федерации в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, имеющие стаж работы под руководством аттестованного архитектора не менее двух лет, т.е. прошедшие курс практической подготовки в порядке, определенном профессиональным объединением архитекторов, и сдавшие экзамен на квалификационный аттестат архитектора, т.е. прошедшие аттестацию, проводимую в соответствии с главой II.1 настоящего Федерального закона (аттестованные архитекторы)»;
- аттестация архитектора – процедура определения готовности лица к осуществлению самостоятельной архитектурной деятельности [8:5].

Актуальность. Создавшаяся сегодня неблагоприятная ситуация в области архитектурной деятельности в России требует поиска новых путей развития архитектуры, включая разработку дополнительных образовательных программ подготовки и переподготовки высококонкурентных квалифицированных кадров, способных осуществлять качественную самостоятельную архитектурную деятельность.

Этапы профессионального становления архитекторов напрямую связаны с этапами архитектурного образования:

1 этап. Довузовское образование. Образование – процесс, с помощью которого общество готовит своих молодых людей к тому, чтобы быть полноправными гражданами. Большинство людей живет в окружающей жилой среде. Образование должно дать детям знание процесса, который определяет форму и характер застроенной окружающей среды так, чтобы они могли уверенно и с пользой участвовать, непосредственно и косвенно, в этом процессе в течение всей своей жизни. Из-за образцового примера, который они представляют для публики и, особенно для детей, архитекторы должны уделять особое внимание созданию учебных и культурных заведений, местам общественного пользования и жилью.

Довузовское архитектурное образование не только важно для потенциальных будущих архитекторов, но также выгодно и для общества в целом, освещая вклад архитектуры в создание гуманитарных и эстетических ценностей в течение веков.

Следующие идеи и темы, в частности темы об отношениях между искусством и архитектурой, улучшат детское понимание окружающей жилой среды. Следует поощрять преподавателей и правительства к их рассмотрению при определении программ начальных и средних школ с учетом их соответствия окружающей жилой среде.

2 этап. 1 ступень высшего архитектурного образования. Он должен установить основные принципы и основные архитектурные знания, развивать понимание и способности к проектированию, координированию и выполнению проектов. Первые два или три года, потраченные на образование архитектора, требуют строгого и очень осторожного программирования. Архитектура должна быть главным элементом этого образования университетского уровня, но должна также поддерживаться пониманием более широких проектных и художественных навыков благодаря широкому диапазону факультативных дисциплин.

Учитывая, что архитектура – междисциплинарная область, охватывающая несколько главных областей – социальные науки, физические науки, технологии и изобразительные искусства – студентам с первых курсов нужно дать не только понятие междисциплинарного качества каждой проблемы, но также и возможность находить соответствующие решения.

При успешном завершении первого этапа можно присваивать непрофессиональную первую степень/диплом или свидетельство первого цикла. Оно, однако, не должно давать право его обладателю получить регистрацию, лицензию или удостоверение архитектора. Первый этап архитектурного образования не должен предлагать раннюю специализацию, поскольку это может поставить под угрозу ожидаемый результат такого образования. Специализация не должна начинаться, пока студент не овладеет первым этапом основного архитектурного образования.

2 этап. Второй этап основного вузовского архитектурного образования. После успешного завершения первого этапа должен быть начат второй этап образования, они вместе составляют пять лет, рекомендованных МСА. Это может произойти после контролируемого года профессиональной практики или сразу после Первого Этапа.

Второй этап профессионального архитектурного образования должен продолжать основные принципы, учебные планы и ритм календарного года, установленные в Первом Этапе Основного Архитектурного Образования, и должен способствовать удовлетворению потребностей в превосходном персонале вместе с гибким подходом к структуре и содержанию программы обучения, рассмотренной с учетом результатов за единицу учебного времени. Важно, чтобы лучшие архитекторы и наиболее одаренные преподаватели в каждом учебном заведении преподавали этим студентам. По-видимому, целесообразно также, чтобы также больше факультативных курсов были доступны студентам, достигшим этого уровня образования.

Архитектура поэтому должна быть главным элементом этого университетского уровня образования.

Профессиональная степень, диплом второго этапа или свидетельство второго цикла могут отметить успешное окончание этого этапа архитектурного образования и могут использоваться, при наличии требуемого практического опыта, их обладателем для того, чтобы получить регистрацию, лицензию или удостоверение архитектора, в зависимости от требований системы регистрации, лицензирования или сертификации.

МСА должен облегчить лучшее понимание стандартов, следовательно, большие возможности обмена учебными программами, модулями программы, преподавателями и студентами в различных странах. Опыт и компетентность, которыми обладают архитекторы-практики, должны использоваться больше. И наоборот, преподавателей, профессоров и научных сотрудников следует поощрять за вклад в практику архитектуры различными способами (например, одновременным занятием архитектурной практикой и преподаванием, выполнение проектов на основе исследований).

3 этап. Третий этап основного вузовского архитектурного образования. Считая, что необходимо совершенствоваться и далее в области профессиональных и/или академических

знаний и компетентности в областях, связанных с проектированием, строительством, градостроительством, и что нереалистично ожидать, что Архитектурное Образование Первого и даже Второго Этапа может обеспечить мастерство во всех этих областях, необходимо иметь курсы магистерского уровня. На таких курсах могут преподавать специализированные знания и навыки, и помочь развивать архитектурные знания с помощью исследований. Курсы магистерского уровня могут быть профессиональными, академическими, основываться на исследованиях или являться их комбинацией.

4 этап. Докторантура в архитектуре. Образование в докторантуре, следовательно, степень доктора, повсюду признано самой высокой формой образования в университетской системе. Хотя относительно недавнее дополнение к архитектуре, докторское исследование может сделать ценный вклад и в архитектурную науку и в архитектурную профессию, но также непосредственно в само образование. Если архитектурные знания должны развиваться и качественно, и количественно, то исследование докторского уровня должно быть расширено. Будучи обучением исследованию, оно может позволить обладателю степени руководить исследованиями в школах и способствовать более информированному преподаванию проектирования в студии/ателье [МСА].

5 этап. Специализация. Специализацию архитектора нужно считать следующим этапом за общим формированием архитектора. Это значит, что архитектор должен достичь самого высокого уровня в таких областях как, например, охрана памятников архитектуры и их окрестностей, социальное жилье, градостроительство, здоровые здания и города, руководство проектированием и строительством, планирование городов и территорий, управление ресурсами, ландшафтная архитектура и т.д., расширяя возможности профессионального участия архитекторов, учитывая конкуренцию, когда они сталкиваются с другими профессиями.

Специализация предполагает предшествующую открытую организацию, которая готовит студентов к широким, междисциплинарным целям. Фундаментальные исследования или факультативные курсы на старших курсах, а также возможность поступления в аспирантуру, организованную Школой архитектуры или другими академическими учреждениями – вот некоторые из средств, которые можно предложить для специализации. По окончании специальных курсов, помимо архитектурной степени, могут выдаваться дополнительное удостоверение или диплом.

Существующая тенденция академической системы образования, подчеркнутая на Всемирной Конференции ЮНЕСКО по Высшему Образованию (Париж, 1998 г.) – за дифференцированную, мульти-конвергентную специализацию в рамках культурной структуры, которая должна поддерживаться основным профессиональным образованием.

6 этап. Продолжение профессионального образования. Образование архитектора – «пожизненный» процесс. Оно не прекращается, когда получена степень или диплом, после 5 или 6 лет обучения. Хотя опыт накапливается на практике, ожидается, что архитекторы должны не отставать от новых событий в искусствах и архитектурной науке в течение всей своей карьеры. Это можно также рассматривать как часть их управления рисками.

Продолжение профессионального образования может быть предложено профессиональными институтами, школами или независимыми учебными заведениями. Содержание, количество часов и стандарты лучше всего определяются профессиональными институтами в сотрудничестве со школами, исходя из *Соглашения* и *Принципов*, а также и этого документа. Продолжение профессионального образования может также быть подвергнуто соответствующим формам валидации для сохранения стандарта.

Исторически определенные связи между профессиональными институтами и образованием архитекторов важны для понимания различий образовательных систем мира. Стремясь увеличивать понимание и обмен между Секциями – Членами МСА в различных странах и иметь набор интернационально признанных стандартов профессионализма в архитектурной практике и образовании, следует уважать культурные и другие различия. Фактически, эти различия могут являться бесценными ресурсами взаимного *обогащения*.

Взаимодействие между практикой и обучением. Поскольку архитектурное образование готовит студентов к профессиональной карьере, должны быть предусмотрены возможность взаимодействия учебных заведений и местных архитектурных организаций и гарантия того, что преподаватели, практики, дипломированные специалисты, студенты и другие действующие лица, которые формируют окружающую жилую среду, имели бы возможность встречаться, обсуждать проблемы и устанавливать долгосрочные товарищества для обмена информацией, идеями и опытом.

Анализ дополнительных образовательных программ ведущих вузов в области архитектуры. Многие образовательные вузы, осуществляющие профессиональные образовательные программы по направлению подготовки 08.03.01 Архитектура (бакалавриат) и 08.03.04 Архитектура (магистратура), а их сегодня в России более 60, не согласны с некоторыми положениями проекта, а именно, лица, имеющие Дипломы о высшем образовании с присужденной специальностью «Архитектор» имеют право заниматься архитектурной деятельностью на территории Российской Федерации без каких-либо дополнительных аттестаций, так как, согласно п.11 ст. 60 закона «Об образовании в РФ» «калификация, указываемая в документе о квалификации, дает его обладателю право заниматься определенной профессиональной деятельностью или выполнять конкретные трудовые функции, для которых в установленном законодательством Российской Федерации порядке определены обязательные требования к наличию квалификации по результатам дополнительного профессионального образования или профессионального обучения, если иное не установлено законодательством Российской Федерации» [10].

И напротив, считаем необходимым поддержать изменение о том, что архитекторы, не осуществлявшие архитектурную деятельность *в течение пяти и более лет*, обязаны для возобновления самостоятельной архитектурной деятельности *пройти обучение по дополнительным профессиональным программам* (далее ДОП) и представить в межрегиональную организацию профессионального объединения архитекторов России копию подтверждающего документа (удостоверения о повышении квалификации и (или) диплома о профессиональной переподготовке).

Ведущие вузы страны, такие как Московский архитектурно-художественный институт, Институт архитектуры и дизайна Сибирского федерального университета, Южно-федеральный университет, университет архитектуры, Новосибирского государственного университета архитектуры, дизайна и искусств, Уфимский государственный нефтяной технический университет, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, Южно-Уральский государственный университет, Казанский государственный архитектурно-строительный университет и др. [3-7], наряду с основными образовательными программами реализуют ДОП повышения квалификации для специалистов, работников государственных и муниципальных учреждений. ДОП ориентированы по следующим отраслям: градостроительство, архитектура, архитектурная реставрация, ландшафтная архитектура, дизайн архитектурной среды и др.

Существуют уникальные курсы, которые адаптированы для слушателей, не владеющих специальными знаниями, и в то же время, являются повышением квалификации для практикующих архитекторов, строителей, работников муниципальных организаций.

ДОПы основываются на квалификационных требованиях специалиста в области архитектуры. Согласно приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 23 апреля 2008 г. № 188 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов архитектуры и градостроительной деятельности» к архитектору предъявляются следующие требования.

Должностные обязанности архитектора. Разрабатывает градостроительные решения и архитектурно-строительную часть проектов на основе новейших достижений отечественного и зарубежного градостроительства, (частей) проекта. Обеспечивает соответствие разрабатываемых градостроительных и архитектурных решений действующим нормативам,

требованиям охраны окружающей среды и экологическим стандартам. Осуществляет авторский надзор за строительством проектируемых объектов, консультирует по вопросам, входящим в его компетенцию. Участвует в анализе и обобщении опыта разработки и реализации в строительстве архитектурно-градостроительных решений. Подготавливает отзывы на рационализаторские предложения и изобретения, проекты нормативных документов по проектированию и строительству, касающиеся архитектурных решений. Принимает участие в работе семинаров и конференций.

Архитектор должен знать: законы и иные нормативные правовые акты Российской Федерации в области архитектуры и градостроительной деятельности; распорядительные, методические и нормативные документы по проектированию, строительству и эксплуатации объектов; методы проектирования и проведения технико-экономических расчетов; технические, художественные, экономические, экологические, социальные и другие требования, предъявляемые к проектируемым объектам; специфику региональных и местных природных, экономических, экологических, социальных и других условий реализации градостроительных и архитектурных решений; виды и свойства строительных материалов и конструкций; требования охраны окружающей среды; передовой отечественный и зарубежный опыт проектирования и строительства; стандарты, технические условия и другие нормативные документы по разработке и оформлению проектно-сметной документации; технологию строительства; технические средства проектирования и строительства; организацию труда; основы трудового законодательства; правила по охране труда [9].

Анализ программ ДОП ведущих архитектурно-художественных и архитектурно-строительных вузов по направлению подготовки «Архитектура» выявил основной перечень вопросов и тем, изучающих на курсах повышения квалификации:

- Система современного нормативно-правового обеспечения процессов архитектурного проектирования и архитектурно-реставрационной деятельности в России;
- Современные проблемы архитектуры;
- Градостроительная деятельность и охрана объектов культурного наследия;
- Современные проблемы государственной историко-культурной экспертизы;
- Формирование современного комплекса объектов культурного наследия регионов;
- Управление проектами в архитектурном бюро;
- Архитектурно-строительные характеристики исторической застройки в городах регионов;
- Конструктивно-технологические особенности реставрации и реконструкции объектов исторической застройки;
- Проблемы внедрения новых технологий защиты материалов и конструкций при реставрации памятников архитектуры;
- Российский опыт применения современных материалов и технологий в строительстве;
- Современные строительные материалы;
- Градостроительная политика;
- Учет средовых факторов в архитектурном проектировании;
- Градостроительный анализ территории;
- Современная архитектура и принципы ее формирования;
- Актуальные проблемы в современной теории градостроительства;
- Практика современного градостроительства в России и за рубежом;
- Ландшафтное проектирование общественно-активных пространств;
- Правила землепользования и застройки муниципальных образований;
- Прохождение экспертизы проекта зданий, линейных объектов;
- Земельно-имущественные отношения;
- Требования пожарной безопасности при планировке и застройке городских и сельских поселений;

- Изобразительное творчество архитектора
- Градостроительная документация муниципальных образований;
- Основы компьютерной графики;
- Экономика строительства;
- Конструктивные решения и инженерные сети.

Сегодня все программы ДПО должны разрабатываться на основе соответствующих профессиональных стандартов и квалификационных характеристик специалистов совместно с соответствующими профессиональными союзами и объединениями. Учебные программы, система контроля знаний, форма выдаваемых аттестационных документов и система профессиональной аттестации специалистов должны пройти согласование с отраслевыми профессиональными сообществами (союзами). Разработка конкретных для каждого учебного заведения программ ДПО производится с учетом профессиональных (отраслевых) требований к данным учебным программам принятым отраслевым объединением (УМО) образовательных учреждений совместно с объединениями работодателей. В дальнейшем каждая отраслевая образовательная программа учебного заведения проходит соответствующую аккредитацию в профессиональном (отраслевом) сообществе профильных объединений образовательных учреждений и работодателей.

Архитектурно-строительное сообщество России нашло выход из этой сложной ситуации – создание специализированных отраслевых структур профессионального образования. В строительной сфере первым шагом в этом направлении стало образование международной общественной организации «Ассоциация строительных высших учебных заведений» (АСВ), в которую вошел и Институт строительства, архитектуры и искусства Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. Целью создания Ассоциации стало объединение усилий и творческого потенциала работников высших учебных заведений, научно-исследовательских организаций для решения актуальных образовательных, научно-методических, научно-технических, экономических и социальных задач посредством совершенствования высшего строительного образования и развития науки, техники и технологий.

Вывод. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что сегодня актуальные задачи в области дальнейшего развития архитектуры должны найти свое отражение и в программах курсов по повышению квалификации и переподготовки архитекторов.

Библиографический список

1. МЕМОРАНДУМ: доклад о положении в архитектурной профессии в РФ//Архитектура Сочи: интернет-журнал об архитектуре, недвижимости и строительстве в городе Сочи [Электронный ресурс]. / URL: <http://arch-sochi.ru/2013/11/memorandum-2013-doklad-natsionalnoy-palatyi-arhitektorov-o-polozenii-v-arhitekturnoy-professii-v-rf/> (дата обращения 26.11.2015г.).
2. Официальный сайт Национального объединения изыскателей и проектировщиков «НОПРИЗ» [Электронный ресурс]. / URL: http://nopriz.ru/news/vse_novosti/v_sovete_federatsii_rf_obsudili_vnesenie_izmeneniy_v_zakon_ob_arkhitekturnoy_deyatelnosti/?sphrase_id=36018 (дата обращения 25.11.2015г.).
3. Официальный сайт Института архитектуры и дизайна Сибирского федерального университета [Электронный ресурс]. / URL: http://iad.sfu-kras.ru/page.php?page_id=60 (дата обращения 01.12.2015г.).
4. Официальный сайт Московского архитектурно-художественного института (академии) [Электронный ресурс]. / URL: <http://marhi.ru/sveden/> (дата обращения 01.12.2015г.).
5. Официальный сайт Южно-Уральского государственного университета [Электронный ресурс]. / URL: susu.ac.ru (дата обращения 01.12.2015г.).
6. Официальный сайт Новосибирского государственного университета архитектуры, дизайна и искусств [Электронный ресурс]. / URL: http://www.ngaha.ru/textpage.php?type=cpkip&sm=id_1_4_0&hl=0 (дата обращения 01.12.2015г.).

7. Официальный сайт Уфимского нефтяного технического университета [Электронный ресурс]. / URL: rusoil.net (дата обращения 01.12.2015г.).
8. Проект приказа Федерального закона «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об архитектурной деятельности в Российской Федерации» и в Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» // Официальный сайт ООО «Союз архитекторов России» [Электронный ресурс]. / URL: <http://uag.ru/news/107/1740/> (дата обращения 26.11.2015г.).
9. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 23 апреля 2008 г. № 188 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов архитектуры и градостроительной деятельности» [Электронный ресурс]. / URL: http://www.infosait.ru/norma_doc/54/54101/ (дата обращения 01.12.2015г.).
10. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации. 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. / URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения 25.11.2015г.).
11. Шенцова, О.М., Хисматуллина, Д.Д., Федосихин, В.С. Профессиональная подготовка архитекторов в Магнитогорске для создания комфортной жилой среды города [Текст]. // Жилищное строительство. – 2012. – № 5. – С. 9.
12. Шенцова, О.М. Исследование структуры профессионального архитектурного образования и профессионального становления будущего специалиста [Текст]. // Сборник научных трудов SWorld «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2012». – № 4 – Т. 23. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2012 – 95 с. – С. 87-92.

УДК 370(075.8)

Яковлюк С.М.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ХОДЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье раскрываются сущность и содержание образовательных технологий, необходимых для повышения качества профессиональной подготовки учителя. Подготовка такого педагога-мастера, готового «проникнуть» в тайны владения учениками и самим собой, является обязательным условием современного учителя.

Ключевые слова: образовательные технологии, современный учитель, модернизация системы образования.

Yakovlyuk S.M.

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES DURING PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL RETRAINING OF THE TEACHER

Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor of the department of Pedagogy
State social humanities university, Kolomna, Moscow Region

Annotation. In article the essence and the content of educational technologies necessary for improvement of quality professional preparation the teachers reveal. Training of such teacher master ready "to get" into secrets of possession of pupils and by itself is an indispensable condition of the modern teacher.

Keywords: educational technologies, modern teacher, modernization of an education system.

В процессе профессиональной деятельности современный учитель должен не только передавать знания своим ученикам, но и развивать у них чувства прекрасного, любви к родной культуре, к богатым традициям своего народа. Успешность такой деятельности, прежде всего, будет зависеть от содержания и интенсивности взаимодействия современного педагога с его профессиональными интересами, обогащения его общекультурной

подготовки, направленной на становление гуманистического мировоззрения, его эрудиции, с учетом специфики его профессиональной деятельности. Поэтому, подготовка такого профессионала, готового освоить технологии владения учениками и самим собой, является обязательным условием современного учителя. И пока он не выработает мастерства подчинять себя педагогической цели, пока не осмыслит своих личных возможностей воздействия на аудиторию, она «по-настоящему» не будет воспринимать его. А отсюда – задача дополнительного профессионального образования сформировать в учителе потребность в совершенствовании профессионализма в течение всей педагогической деятельности.

Поэтому на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки в «Государственном социально-гуманитарном университете» в ходе освоения курса «Педагогический артистизм как ключевая компетенция современного учителя» были предложены разнообразие образовательные технологии, необходимые для повышения профессионализма и мастерства специалиста в условиях модернизации системы образования.

Рассмотрим более подробно некоторые из предлагаемых образовательных технологий.

Технологии проектного обучения предполагают поэтапное решение творческой задачи в образовательном процессе. Работа над проектом это специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый слушателем комплекс действий по решению социально и личностно значимой для обучающегося проблемы, завершающийся созданием творческого продукта [1:43].

Основу проектной технологии составляет результат, получаемый при решении проблемы. Полученный результат можно увидеть, осмыслить, применить в практической деятельности. Решение данной задачи обуславливает использования различных методов, средств обучения и знаний из различных областей науки, в том числе и творческих. Этим и объясняется активное внедрение технологии проектного обучения в современных образовательных системах, которые обеспечивают сочетание теоретических знаний и их практическое применение при решении конкретных задач.

В современной педагогике существует много классификаций проектов. Так, по доминирующей в проекте деятельности, выделяют исследовательские, поисковые, творческие, роле-игровые, информационные проекты. Содержание вышеперечисленных проектов заключается в том, что они, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Она только намечается и далее развивается, подчиняясь жанру конечного результата и интересам участников проекта.

Одной из наиболее эффективных образовательных технологий является технология активного обучения. Особенность данной технологии заключается в том, что создаются условия невозможности неучастия в познавательном процессе: во-первых, каждый участник имеет определенное ролевое задание, о котором он должен будет публично отчитаться, во-вторых, от его доли участия зависит качество выполнения поставленной перед группой проблемной познавательной задачи. [1:143.] Важными условиями использования технологии активного обучения являются проблемность, сотрудничество, коллективное взаимодействие, управление формированием и развитием креативных способностей студентов, а также постоянное вовлечение их в активную творческую деятельность.

К группе технологий активного обучения относят: различные тренинги и видео тренинги, ролевые, деловые игры, театрализация и драматизация, дискуссия и диалоги и др., реализация которых способствует переходу от учебно-познавательной деятельности учителя к его профессиональной деятельности.

Использование модульной технологии в учебном процессе помогало каждому слушателю самостоятельно решать конкретные задачи творческой деятельности. Ориентируясь на план работы, методические разработки и рекомендации, слушатель может самостоятельно осваивать модули учебной программы и в дальнейшем активно использовать в своей профессиональной деятельности.

Использование информационных технологий, основанных на применении специализированных программных средств работы с информацией, происходит интеграция традиционных технологий и современных мультимедийных средств, позволяющих реализовать формы обучения в современном информационном формате. Так, например, проведение лекции-визуализации, где ее содержание сопровождается демонстрацией учебных материалов или видеоматериалами, защита творческих проектов с использованием мультимедийных средств и т.п. Применение таких технологий предполагает повышение качества подготовки учителя к реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов, расширению видов учебной деятельности слушателей, переходу от объяснительно-иллюстративного к проблемно-поисковому обучению, который предполагает формирование умения самостоятельно приобретать новые знания.

Технология практико-ориентированных действий тесно связана с технологией обучения в сотрудничестве.

Названная выше технология способствует выработке правильного решения в процессе взаимодействия участников: к выбору лидера группы, к проведению метода «мозгового штурма», к логической обработке полученных результатов и т.п.

Такие технологии помогают транспонировать полученные знания, умения и навыки на педагогическую деятельность, а также содействуют развитию логического мышления, коммуникативных умений, креативности, личностному самовыражению.

Таким образом, в процессе реализации поставленной педагогической задачи необходимо использовать различные технологии. Для достижения наиболее эффективного результата в ходе повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителя имеет значение их систематизация на основе соотношения возможностей той или иной технологии для решения задач на каждом из этапов.

Библиографический список

1. Самуйленков, Д.Ф. Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя. – Смоленск:, 1991. – 216 с.

Секция 2. Проблемы и перспективы дополнительного профессионального образования в условиях введения профессионального стандарта педагогической деятельности

УДК 378.046.4

Доссе Т.Г., Шубин В.А., Морозова В.А.

НОВОЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

***Аннотация.** В статье представлен опыт реализации дополнительных профессиональных программ для педагогических работников, выделены особенности работы со слушателями на факультете дополнительного профессионального образования.*

***Ключевые слова:** педагогические работники, дополнительное профессиональное образование, концептуальные подходы к организации системы ДПО.*

Dosse T.G., Shubin V.A., Morozova V.A.

NEW SYSTEM FOR ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS

***Annotation.** The article describes the experience of the implementation of additional professional programs for the teaching staff, especially highlighted the work with the students at the Faculty of additional professional education.*

***Keywords:** teaching staff, additional professional education, conceptual approaches to APE system.*

Сегодня во всем мире мы наблюдаем «образовательный бум». Все понимают, что образование – это новые возможности для каждого человека. В обществе увеличилась потребность в образованных и профессионально компетентных людях, имеющих

фундаментальную подготовку по своей специальности, готовых к освоению новых знаний и принятию решений в изменяющейся ситуации. Безусловно, от уровня подготовленности руководителя и специалистов зависит деятельность организации в целом.

Долгое время основного высшего образования было достаточно, чтобы подготовить специалиста, призванного решать поставленные задачи в области управления образованием традиционными методами. В процессе обучения основное внимание обращалось на усвоение отработанных методов и алгоритмов решения возникающих задач и проблем. В результате формировался специалист достаточно узкого профиля, в настоящее время современным учреждениям нужны только педагоги – профессионалы. Роль педагога сегодня меняется: из преподавателя – носителя знаний и урокодателя он должен превратиться в консультанта, организатора и координатора проблемно-ориентированной, исследовательской, учебно-познавательной деятельности обучаемых, то есть в преподавателя – менеджера.

В новой образовательной парадигме «развивающего образования» предполагается предоставлять услуги дополнительного профессионального образования, направленного на создание условий для обучения взрослого клиента на основе социального партнерства.

Обозначаются следующие концептуальные подходы к организации системы ДПО педагогических работников:

1. ДПО – постоянно развивающаяся система. Она ориентирована на образовательные потребности и ключевые преподавательские компетенции (предметные, психолого-педагогические и системно-квалитативные). Последняя связана с практической реализацией ответственности преподавательского коллектива за качество образования по конкретной специальности. Вся команда преподавателей участвует практически в анализе и коррекции системы подготовки посредством проектирования своей педагогической системы как части коллективного проекта обновления управления качеством по данной специальности.

2. Миссией образовательной программы для педагогических работников может быть: формирование инновационной педагого-организационной (управленческой) компетентности на основе обучения передовым образовательным технологиям.

Основные цели ведущих программу:

- научить организовать собственную преподавательскую деятельность на основе проектирования своей педагогической системы;
- развивать умение организовывать учебную деятельность обучающихся в системе разных образовательных технологий (например, РК МЧП, дебаты, портфолио, метод проектов, тренажер и т.п.);
- предоставить палитру образовательных технологий, показать возможности их использования;
- стимулировать инновационный подход к проектированию образовательного процесса (целостной педагогической системы) как командной деятельности;
- организовать взаимообучение (взаимопосещение, передача опыта).

Основные цели слушателей:

- освоить и уточнить основные понятия и закономерности в области организационных компетенций, проектирования и использования современных образовательных технологий для обеспечения качества образования;
- сформировать установку на инновационный подход к проектированию педагогических систем и развитие навыков и умений работы на основе блочно-модульной структуры учебной программы;
- выработать практические навыки по организации деятельности обучающихся в рамках конкретных образовательных технологий в учебном процессе;
- освоить основные игротехнические процедуры, применяемые в учебном процессе;
- достигать личностного развития на основе рефлексии и самооценки.

3. В целом система контроля на всех этапах обучения должна включать систему самоконтроля (обобщающие тренажеры, проверка по образцу, текущие тесты),

взаимоконтроля (взаимопроверка тестов, тренажеров) и итогового контроля со стороны преподавателя.

Коллектив преподавателей ФДПО постоянно улучшает программу образовательной услуги для педагогических работников. Цель этой работы – выстроить систему работы таким образом, чтобы слушатель воспринял все целостно, плавно переходя на более высокий уровень и осваивая такие предметы, как инновационный менеджмент, маркетинговые технологии образовательного учреждения, социальное партнерство и многие другие.

Обозначим особенности организации дополнительной профессиональной программы для работников образования:

- изучение всех дисциплин максимально приближены к непосредственной деятельности слушателей. Например, изучая дисциплину регионального компонента образовательного стандарта, «Правовые основы управленческой деятельности» слушатели знакомятся со всеми основными нормативно-правовыми документами, регламентирующими их профессиональную деятельность. Они получают всю необходимую информацию по ключевым и спорным вопросам нормативно-правового обеспечения деятельности руководителя образовательной сферы. Все слушатели получают на электронном носителе информацию о необходимых нормативно-правовых документах и тексты самих документов.
- наш опыт организации профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководящих и педагогических работников убеждает в необходимости выбора для слушателей оптимального образовательного маршрута и использование эффективных обучающих технологий.
- каждый участник образовательного процесса имеет возможность вместе с научным консультантом определить тему своей выпускной квалификационной работы. Обычно мы рекомендуем те темы, которые позволят слушателю выйти на новый уровень профессионального саморазвития. Каждый слушатель, работающий над темой квалификационной работы, получает возможность консультироваться у лучших ученых и практиков, компетентных в выбранной им области.
- с каждой новой группой мы стремимся ввести в образовательную программу всевозможные новые подходы, передовые технологии и техники обучения с целью создания условий эффективного обучения и получения слушателями удовлетворения от своей учебной деятельности.

Таким образом, современный образовательный процесс в системе ДПО вуза реализуется в форме интенсивного организационного интеллектуального взаимодействия друг с другом слушателей в сочетании с самостоятельной аналитико-исследовательской деятельностью на основе блочно-модульной структуры программ с учетом личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

УДК 371.215

Зарубина С.В., Нагибина Л.Н.

ОТ ПРОЦЕССНОГО УПРАВЛЕНИЯ К КАЧЕСТВЕННЫМ РЕЗУЛЬТАТАМ

***Аннотация.** В статье представлен практический опыт по разработке и внедрению модели системы менеджмента качества образования, в основу, которой положены международные стандарты качества серии ISO (ISO 9000), где подробно описываются механизмы управления ориентированные на качество.*

***Ключевые слова:** качество образования, процессный подход в управлении качеством образования, принципы менеджмента, качество проектирования образовательной деятельности, качество образовательного процесса, качество педагогических условий и ресурсного обеспечения образовательного процесса, качество результатов образовательной деятельности.*

Zarubina S.V., Nagibina L.N.

FROM PROCESS MANAGEMENT TO QUALITY RESULTS

Annotation. *The article presents the practical experience in the development and implementation of quality management system model of education, based on which will put a series of international ISO quality standards (ISO 9000), where the control mechanisms focused on quality are described in detail.*

Keywords: *quality of education, the process approach in the management of the quality of education, principles of management, quality of the design of educational activities, the quality of the educational process, the quality of teaching conditions and resource support for the educational process, the quality of educational performance.*

Сегодня в системе образования происходят принципиальные изменения, актуальной становится проблема управления качеством образования, что связано с общими ориентирами процесса совершенствования системы образования на федеральном, региональном, муниципальном, институциональном уровне.

Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, безопасности образовательного процесса и обеспечении здоровья детей при постоянном развитии профессионального потенциала работников образования.

Повышение доступности качественного образования напрямую зависит от грамотного, целенаправленного управления образовательными системами и находит отражение в документах, регламентирующих и концептуально обосновывающих деятельность образовательных учреждений. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ст. 15 п. 5 четко говорится о необходимости объективного контроля качества подготовки выпускников по завершении каждого уровня образования, ст.32 п.3 Закона предусматривает ответственность образовательного учреждения за качество своих выпускников, в ст. 7 закрепляется правовой статус стандарта как критерия качества дошкольного образования.

Современное содержание требований к качеству образования в соответствии с федеральным законодательством определяется, в первую очередь, непосредственными потребителями и заинтересованными сторонами образовательных услуг. Потребителями образовательных услуг являются сами воспитанники, их родители и законные представители, а также государство, учреждения профессионального образования, рынок труда и, при определенных условиях, бизнес-сообщество.

Первым звеном в системе непрерывного образования страны является дошкольное образовательное учреждение. Дошкольное образование воспринимается обществом как сфера услуг по уходу и присмотру за детьми дошкольного возраста, их воспитанию, обучению и развитию. *Услуга* – это результат непосредственного взаимодействия исполнителя и потребителя и деятельности исполнителя по удовлетворению запросов потребителя.

Дошкольное образование – это услуга, следовательно, оно имеет такую характеристику как *качество*.

Качество образования в ДООУ – степень соответствия совокупности свойств и результатов образования детей дошкольного возраста прогнозируемым целям ДООУ на основе норм, требований, стандартов, потребностей и ожиданий субъектов образовательного процесса.

Качество образования в ДООУ синтезирует в себе качество результатов педагогической работы, качество инфраструктуры (созданных условий), и, естественно, качество самого образовательного процесса. Отсюда следует, качество дошкольного образования в учреждении – управляемый процесс.

Цель управления качеством образования, как отмечают Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко, в том, чтобы построить образовательный процесс как «систему с оптимальным набором элементов с точки зрения возможности ее корректировки по мере необходимости».

Управление качеством образования – следует рассматривать как целенаправленный процесс скоординированных воздействий на объекты управления для установления, обеспечения и поддержания необходимого его уровня качества, удовлетворяющего требованиям потребителей и общества в целом.

Управление качеством образования входит в общую структуру управления образованием. При этом важным является то, что управление качеством никак не нарушает устоявшуюся и показывающую свою эффективность линейную структуру управления, в которой единоначалие руководителя играет определяющую роль.

На наш взгляд деятельность по управлению качеством в дошкольном образовательном учреждении должна осуществляться в ходе образовательного процесса (управление по процессу) и не может быть эффективной после того, как состоялся выпуск детей в школу (управление по результату), если, конечно, учитывать такое свойство процесса, как его необратимость.

Разрабатывая модель системы менеджмента качества образования (*далее СМКО*) мы, прежде всего, определили для себя понятие «подход», которое в данном случае рассматривается нами как методологическая позиция, которая обуславливает исследование, проектирование и организацию образовательного процесса.

Процессный подход характеризуется большими возможностями в отношении развития системы управления организацией. Сложность внедрения процессного подхода заключается в необходимости документального оформления каждого подпроцесса, выработки стандартов и системы показателей. Процессы можно описать на разных уровнях, но они всегда имеют начало, определенное количество шагов посередине и четко очерченный конец. Полная регламентация каждого действия приводит к необходимости наличия системы электронного документооборота и информационной системы. Для успешного завершения внедрения процессного подхода необходимо создать соответствующие реально действующие механизмы управления.

Процессный подход управления качеством ДООУ включает:

- процессы управления – маркетинг, планирование, проектирование, менеджмент ресурсов, информирование;
- основные процессы деятельности – образовательная, инновационная, дополнительные услуги;
- процессы обеспечения – материально-техническое, финансовое, кадровое, психолого-педагогическое, развивающая предметно-пространственная среда.

В МДОУ «Детский сад №233» разработана модель СМКО основанная на процессном подходе, ее элементы внедряются с сентября 2015 года, с сентября 2016 года планируется запуск всех процессов. В основу модели положены международные стандарты качества серии ISO (ИСО 9000), где подробно описываются механизмы управления ориентированные на качество.

Управление качеством образования нашей организации нацелено на регулярное отслеживание и анализ состояния системы образования МДОУ «Детский сад № 233» для принятия обоснованных и своевременных управленческих решений, направленных на повышение качества образовательного процесса, образовательных результатов и образовательных условий.

Мы предполагаем, что внедрение СМКО МДОУ «Детский сад 233» позволит:

- получить объективную информацию о функционировании и развитии дошкольного образования в учреждении, тенденциях его изменения и причинах оказывающих влияние на динамику качества образования;
- определить степень соответствия условий осуществления образовательного процесса ФГОС ДО;

- определить степень соответствия ООП ДО с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг нормативным требованиям;
- оценить степень продвижения дошкольника в образовательной программе, выявить индивидуальные возможности каждого ребенка, осуществить оперативное планирование индивидуального маршрута образовательной работы для максимального раскрытия детской личности;
- использовать полученные данные для проектирования и реализации вариативных образовательных маршрутов воспитанников, выявления одаренных детей;
- сформулировать основные стратегические направления развития образовательного процесса на основе анализа полученных данных;
- использовать полученные результаты для определения качества работы педагогов, планировать повышение их профессиональной компетентности.

Созданная процессная модель СМКО МДОУ «Детский сад №233» учитывает *восемь принципов менеджмента*:

1. *Ориентация на потребителя*. Необходимо понимать текущие и будущие нужды потребителя, выполнять его требования и стремиться превзойти его ожидания. Потребности государства в качестве услуг дошкольного образования находят свое отражение в ФГОС ДО. Ориентация на школу отражается в программе преемственности работы ДОУ и школы, являющейся обязательным разделом годового плана. Потребности родителей как основных потребителей услуг, предоставляемых ДОУ, изучаются в рамках образовательного маркетинга. Основываясь на полученных данных, учреждение гибко реагирует на имеющиеся и формирующиеся образовательные потребности родителей.

2. *Лидерство руководителя*. Администраторы должны своим личным примером демонстрировать приверженность к качеству. Руководитель как главное лицо определяет миссию учреждения и формирует политику качества. Руководитель ежегодно планирует обучение персонала, обеспечивает необходимыми ресурсами решение задач качества образования в ДОУ.

3. *Вовлечение сотрудников*. Сотрудники должны брать на себя ответственность в решении проблем качества на своем уровне управления им: стратегическом – заведующий, тактическом – заместители заведующего, оперативном – педагоги. Главные ресурсы повышения качества образования в ДОУ – командная организация работы, профессионально-личностный рост всех сотрудников ДОУ, мотивационная среда ДОУ.

4. *Процессный подход*. Система качества – это совокупность взаимосвязанных процессов, для каждого процесса должны быть обеспечены следующие основные характеристики:

- входы и выходы процесса четко определяются и измеряются;
- идентифицируются требования потребителей, изучается их удовлетворенность результатами процесса;
- устанавливается взаимодействие с другими процессами (образовательный – основной процесс, вспомогательные – процессы управления, питания, оздоровления, обеспечения ресурсами);
- обозначаются полномочия, права и ответственность за управление процессами, определяется их ресурсное обеспечение.

5. *Системный подход* – методология познания и практики, в основе которой лежит рассмотрение объектов как систем. Составными элементами системы ДОУ являются: коллектив (дети, родители, все сотрудники ДОУ), базисные основания (ценности, миссия, цели, нормативно-правовые основы), управление, организационно-педагогическая структура, образовательный процесс, условия жизнеобеспечения. Процессы управления качеством должны пронизывать все подсистемы дошкольного учреждения, а философия качества должна стать ядром корпоративной культуры.

6. *Постоянное совершенствование*. Качество образования в ДОУ связано с общим развитием и улучшением научно-методического, образовательного, управленческого

потенциала ДОУ. В этой связи особое внимание должно уделяться формированию инновационной среды образовательного процесса с целью создания образовательных услуг в ДОУ с новым конкурентоспособным качеством.

7. *Принятие решений, основанное на фактах и данных.* Реализация принципа требует, прежде всего, измерения и сбора достоверных и точных данных, относящихся к поставленной задаче, а также организации в ДОУ мониторинга качества образования.

8. *Взаимовыгодные отношения с партнерами.* Актуальность этого принципа подтверждается усиливающимися тенденциями к расширению социального партнерства дошкольных учреждений. Специфика данного принципа менеджмента качества в ДОУ заключается в особой роли родителей. Которые одновременно являются потребителями услуг ДОУ и его заинтересованными партнерами в деле воспитания, обучения и развития детей.

Представленная ниже модель СМКО на основе процессного подхода предполагает пошаговую инструкцию по разработке:

1 этап – изучение спроса и потребностей заказчиков образовательных услуг; 2 этап – выбор миссии, основных целей и направлений деятельности ДОУ, исходя из результатов 1 этапа; 3 этап – планирование и выбор образовательных программ и технологий; 4 этап – ресурсное обеспечение образовательного процесса; 5 этап – отбор квалифицированных кадров и повышение их квалификации; 6 этап – оценка индивидуального развития ребенка, выявление его интересов и склонностей, потребностей, определение его оптимальной образовательной траектории; 7 этап – организация образовательного процесса, который является основным в СМКО. Все предыдущие и последующие направлены на подготовку, обеспечение и корректировку его содержания; 8 этап – систематический контроль, выполняющий функцию «обратной связи»; 9 этап – определение результатов освоения ООП ДО воспитанниками в виде целевых ориентиров; 10 этап – отслеживание жизнедеятельности выпускников.

Процессная модель СМКО МДОУ «Детский сад №233» основывается на следующих критериях:

1. *Качество проектирования образовательной деятельности* – качество моделирования образовательного процесса, образовательной программы, конструирования образовательной деятельности.

2. *Качество образовательного процесса* – качество режима работы ДОУ, учебного плана, управления образовательным процессом, психологический микроклимат, качество освоения ООП ДО, педагогической деятельности воспитателей и специалистов, качество индивидуальных достижений воспитанников, результативность участия в методических мероприятиях, конкурсах профессионального мастерства и т.п.

3. *Качество педагогических условий и ресурсного обеспечения образовательного процесса* – качество кадрового обеспечения, материально-технического обеспечения, финансового обеспечения, организации РППС, качество психолого-педагогических условий.

4. *Качество результатов образовательной деятельности* – качество результатов освоения ООП ДО в виде целевых ориентиров, жизнедеятельности выпускников в школе, результативность участия в конкурсных мероприятиях.

Важным моментом создания модели управления качеством образования является осознание педагогическим и родительским коллективом того, что цель создания данной модели – это переход к оценке *успешности дошкольника в процессе освоения ООП ДО*, чтобы наметить как для педагога, так и для воспитанника пути совершенствования, углубления, уточнения знаний и умений, формирования ключевых компетенций, определить перспективы работы с данным ребенком, что приведет к индивидуализации образования, к построению индивидуальных образовательных маршрутов с учетом потребностей и возможностей каждого участника образовательной среды.

Таким образом, разработанная модель СМКО МДОУ «Детский сад №233» имеет все компоненты для адекватного реагирования на внешние изменения и постоянному

внутреннему самосовершенствованию. Уже сегодня, внедряя модель управления качеством образования, мы можем утверждать, что находимся на векторе инновационного развития, работая в режиме стратегического управления как совокупности взаимосвязанных процессов.

Библиографический список

1. Гореликова, Г.А. Управление качеством образования в ДОУ [Текст]. // Управление ДОУ. – 2009. – № 8.
2. Гольдштейн, Г.Я. Основы менеджмента: Учебное пособие, изд. 2-е, дополненное и переработанное. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003.
3. Государственная Программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы.
4. Скрипко, Л.Е. Процессный подход в управлении качеством: учебное пособие [Текст]. / Л.Е. Скрипко. – СПб.: Изд-во СПб ГУЭФ, 2011.
5. Управление дошкольным учреждением: Словарь-справочник [Текст]. / Сост. С.Д. Сажина – М.: ТЦ «Сфера», 2008.
6. Чернова, Е.Ю. Система менеджмента качества. Основные понятия [Текст]. – Новосибирск, 2011.
7. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами [Текст] : учеб. пособие для уд. высш. учеб. заведений /Т.И. Шамова, Т.М. Давденко, Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шамовой. – М.: «Академия», 2006.
8. Юганова, И.В. Экспертные оценки в ДОУ: Методическое пособие. – М.: ТЦ «Сфера», 2009.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. / Режим доступа: URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

УДК 37.057

Изымова Н.Д., Нагорнов И.В., Швецова С.В.

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА РОДИТЕЛЯМИ ШКОЛЬНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ И ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РИД (РЕГИОНАЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ-ДНЕВНИКА)

Аннотация. Актуальным является исследование мотивации выбора родителями и обучающимися программ дополнительного образования в свете изменения государственных требований к системе дополнительного образования.

Ключевые слова: мотивация, выбор, дополнительное образование, социологический опрос.

Izyumova N.D., Nagornov I.V., Shvetsova S.V.

THE EXPERIENCE OF CONDUCTING THE STUDY OF MOTIVATION OF CHOICE OF THE PARENTS OF SCHOOLCHILDREN ORGANISZE AND SUPPLEMENTARY EDUCATION PROGRAMS USING REED (REGIONAL INTERNET DIARY)

Annotation. A Topical study of the motivation of the choice of the parents and students of programs of additional education in the light of changing government requirements to the system additional education.

Keywords: motivation, choice, supplementary education, public opinion poll.

Актуальность исследования обусловлена реализацией поставленных перед системой образования задач, заложенных в Концепции Федеральной целевой Программы развития образования на 2016-2020годы, а также в Концепции развития дополнительного образования.

Исходя из намеченных в Указе Президента РФ от 7мая 2012 №599 « О мерах реализации государственной политики в сфере образования и науки», к 2020 году Правительство Российской Федерации должно обеспечить охват программами дополнительного образования до 70-75 % детей в возрасте от 5 до 18 лет. Активными субъектами

образовательной политики должны стать все граждане России, семьи и родительская общественность, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, все, кто заинтересован в совершенствовании системы дополнительного образования детей.

Сфера дополнительного образования является одним из наиболее активно развивающихся сегментов рынка образовательных услуг с растущим объемом инвестиций со стороны частного сектора и высоким уровнем инновационной активности. В этом отношении, актуальным представляется исследование запроса потребителей услуг в сфере дополнительного образования, а также отношение родительской общественности к организациям дополнительного образования. При этом мы опираемся на понимание мотивации родителей как части проектирования ими образовательной траектории своих детей [3].

Целью исследования мотивации выбора родителями организаций и программ дополнительного образования для детей школьного возраста являлось выявление внешних и внутренних факторов, определяющих выбор.

С целью максимального охвата родителей школьников, с одной стороны, и уменьшения нагрузки на сотрудников организаций дополнительного образования, с другой стороны, для анкетирования родителей было решено использовать интернет-технологии. Однако обычные интернет-опросы, в силу своей специфики, имеют много минусов, и самым главным их недостатком является то, что в условиях интернет-опроса сложно гарантировать достоверность информации.

Во-первых, не исключена вероятность намеренной фальсификации оценок со стороны чем-то обиженных на организацию респондентов, во-вторых, сами руководители организаций, являясь крайне заинтересованными в положительной оценке лицами, так же легко могут сфальсифицировать результат.

В связи с вышеизложенными опасениями было принято решение организовать проведение опроса родителей школьников через Региональный Интернет-Дневник (<http://dnevnik76.ru>), который уже несколько лет функционирует в Ярославской области (разработка и техническая поддержка осуществляется региональным оператором связи Zavolga-net).

В РИД у каждого родителя есть свой личный кабинет, где он может просмотреть оценки и домашние задания своего ребенка, а также обмениваться сообщениями с учителями (или воспитателями – в дошкольных образовательных организациях). Именно в этом кабинете и была размещена ссылка на анкету, разработанную Центром оценки и контроля качества образования Ярославской области. Привязка личного кабинета к конкретной организации, категории пользователя, а также установка запрета на возможность отвечать на анкету более одного раза, позволили существенно повысить достоверность результатов интернет-опроса.

В анкете было предусмотрено несколько «путей», по которым расходились различные варианты состава и формулировок вопросов в зависимости от следующих ситуаций:

- ребенок занимается только в одной организации дополнительного образования, причем только по одному направлению,
- ребенок занимается только в одной организации дополнительного образования, но сразу по нескольким направлениям,
- ребенок занимается одновременно в нескольких организациях дополнительного образования,
- ребенок посещал организацию дополнительного образования ранее, в настоящее время не посещает,
- никогда не посещал организаций дополнительного образования.

В исследовании приняли участие родители 625 девочек и 844 мальчиков в возрасте от 5 до 18 лет.

В исследовании приняли участие родители 625 девочек и 844 мальчиков в возрасте от 5 до 18 лет.

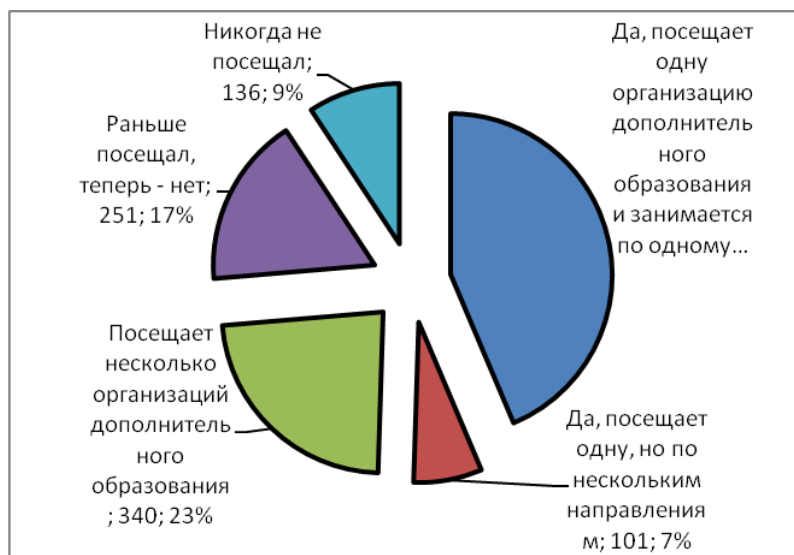


Рис.1. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Посещает ли ваш ребенок какую-то организацию дополнительного образования?»

Обработка ответов родителей проводилась для каждой ситуации занятости ребенка в системе образования в отдельности, после чего результаты сравнивались с целью выявления различий между факторами, определяющими выбор родителей тех или иных организаций и программ дополнительного образования.

Вопросы в анкете, помимо выявления собственных установок родителей относительно дополнительного образования, касались различных аспектов деятельности организаций, которые могли повлиять на выбор родителей: материально-техническое обеспечение образовательного процесса, удобное расположение, отношение педагогов к детям, состав программ дополнительного образования.

Некоторые вопросы были общими для всех вышеперечисленных ситуаций, например, о том, что нужно сделать, чтобы повысить качество дополнительного образования, и чем можно, с точки зрения респондента, привлечь в систему дополнительного образования старшеклассников.

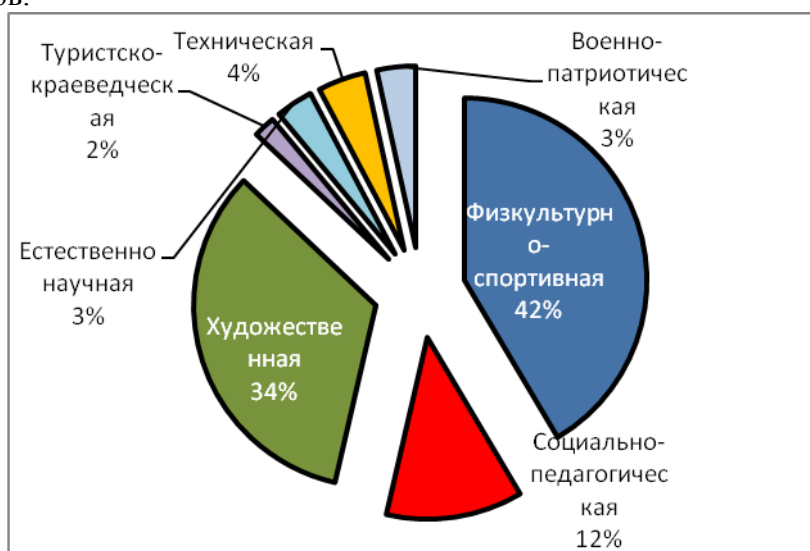


Рис.2. Распределение ответов респондентов на вопрос: «По какому направлению занимается ваш ребенок в организации дополнительного образования?»

Из диаграммы на рисунке 2 видно, что по результатам опроса физкультурно-спортивная направленность дополнительного образования является наиболее популярной (42%), за ней следует художественная направленность (34%), все остальные направленности гораздо менее популярны.

Соотношение причин выбора родителями направленности дополнительного образования представлено ниже в таблице 1.

Таблица 1.

Распределение ответов респондентов на вопрос «Чем Вас привлекла именно эта организация дополнительного образования?»

Направленность дополнительного образования	Причины выбора организации дополнительного образования (в %)									
	Желание самого ребенка	Удобное расположение (близко к дому)	Удобный график занятий	Комфортные условия для занятий	Эту организацию посетили Вы или ваши друзья и родственники	Здесь занимаются друзья вашего ребенка (летей)	Большое разнообразие кружков и секций	Очень доброжелательное отношение педагогов к детям	Наиболее доступные цены занятий	Поблизости нет другой организации
Физкультурно-спортивная	24,89	12,30	13,17	9,70	5,93	8,39	3,04	9,99	6,80	2,46
Социально-педагогическая	12,75	11,55	14,34	15,14	6,37	6,77	4,38	16,73	8,76	2,39
Художественная	23,63	11,74	10,17	11,11	4,23	5,48	5,79	14,71	6,73	2,82
Туристско-краеведческая	15,91	15,91	11,36	11,36	4,55	9,09	6,82	13,64	4,55	2,27
Естественнонаучная	22,37	13,16	18,42	6,58	3,95	2,63	6,58	6,58	10,53	5,26
Техническая	15,38	14,10	10,26	11,54	7,69	5,13	6,41	10,26	6,41	3,85
Военно-патриотическая	23,81	6,35	11,11	12,70	6,35	9,52	6,35	9,52	4,76	4,76

В таблице выделены ячейки с первыми двумя по величине значениями для каждой строки.

Как видно из таблицы, среди причин выбора дополнительного образования по всем направленностям превалирует желание самого ребенка, и более всего – для физкультурно-спортивной направленности (25%). Исключение составляет выбор социально-педагогической направленности, для нее решающими является доброжелательное отношение педагогов к детям (17%) и комфортные условия для занятий (15%).

Большой интерес представляет изучение мнений родителей по поводу того, как сделать дополнительное образование более качественным и более привлекательным.

На рисунке 3 представлена гистограмма, построенная на основе номинирования ответов респондентов на открытый вопрос «Что именно, с Вашей точки зрения, нужно сделать, чтобы улучшить качество дополнительного образования?».

Как видно из диаграммы на рисунке 3, первое место в рейтинге предложений занимает «Обеспечить финансовую доступность занятий» (15,32%). С нашей точки зрения, в данном случае родители отвечали не на поставленный вопрос, а высказывали свое пожелание вообще к системе дополнительного образования.

Поэтому большой интерес представляют второе и четвертое места в рейтинге, в которых предложения направлены на улучшение качества кадрового состава педагогов как с мотивационной, так и с квалификационной точек зрения.

На рисунке 4 представлена гистограмма, построенная на основе номинирования ответов респондентов на открытый вопрос «Чем можно привлечь молодежь, чтобы в системе дополнительного образования занималось больше старшеклассников?»

Как видно из диаграммы на рисунке 4, первое место в рейтинге занимает предложение «Изучить запрос молодежи (что их интересует)» (12,66%). Также большую роль родители придают рекламе дополнительного образования (11,3%).

Если сравнить рейтинги пожеланий респондентов на рисунках 3 и 4, предложения тесно перекликаются по варианту «Привлечь заинтересованных, любящих свою работу преподавателей» (второе и третье места соответственно).

В целом, обобщая результаты исследования, можно говорить о востребованности услуг по реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ и запросе на их реализацию.



Рис.3. Рейтинг предложений респондентов по улучшению качества дополнительного образования.



Рис.4. Рейтинг предложений респондентов по привлечению старшеклассников в систему дополнительного образования.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Концепция развития дополнительного образования в РФ детей. Распоряжение Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. №1726-р.
3. Тарханова, И.Ю., Ардабацкая, И.А. Образовательные цели личности в контексте социализации [Текст]. // Системогенез учебной и профессиональной деятельности материалы

VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль: ЯГПУ, 2015. – С. 320-323.

УДК 378.046.4

Кашина О.В.

ПЕРСОНИФИКАЦИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В условиях модернизации национальной экономики возрастает актуальность профессионального развития педагогов. Персонификация профессионального развития педагогов дополнительного образования диктуется профессиональным стандартом педагога дополнительного образования детей и взрослых и рассматривается с позиции персонификации их компетенций.

Ключевые слова: персонификация профессионального развития педагогов, персонификация повышения квалификации педагогов, функции персонификации повышения квалификации педагогов, профессиональный стандарт педагога дополнительного образования, персонифицированные компетенции.

Kashina O.V.

PERSONIFICATION COMPETENCE AS A RESULT OF THE INTRODUCTION OF PROFESSIONAL STANDARDS OF TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION

Annotation. In the context of the modernization of the national economy increases the relevance of professional development of teachers. Personification of the professional development of teachers of additional education is dictated by the professional standard of the teacher of an additional education of children and adults and is seen from the perspective of the personification of their competencies.

Key words: personification of the professional development of teachers, personification of the training of teachers, personalization features to increase the qualifications of teachers, teacher professional standard of additional education, personalized competence.

В настоящее время в системе профессионального образования наблюдается повышенный интерес к теме *персонификации* (от лат. «persona» – лицо, личина, маска и «facere» – делать), которая рассматривается в психолого-педагогическом дискурсе (Т.Э. Галкина, М.Б. Есаулова, Н.К. Зотова, И.С. Казаков, Н.В. Кирий, М.С. Клевцова, В.В. Обухов и др.) как «олицетворение» процесса профессионального образования, предоставление ему личностной направленности.

Акцент на *персонификацию профессионального развития* позволяет рассматривать развитие личности за счет ее стремления к самоусовершенствованию и самоактуализации, изначально заложенного в ней [9]. Основой понимания сущности процесса персонификации является выявление в нем в качестве главного признака осознанной, постоянно стимулируемой саморегуляции поведения личности в процессе своего профессионального развития [5].

Нельзя не отметить, что особую значимость приобретает *персонификация профессионального развития педагогов*, на которых «возлагается ответственность за образование и социализацию нового поколения в условиях модернизации национальной экономики» [3]. Данное утверждение позволяет говорить о том, что педагогическое образование является ресурсом модернизации национальной экономики, который должен обеспечить подготовку кадров для ее развития.

Персонификация профессионального развития педагогов (от греч. «paidos» – дитя и «ago» – веду) рассматривается в широком диапазоне, затрагивая среднее, высшее и дополнительное профессиональное образование.

Персонификация повышения квалификации педагогов диктуется государственной образовательной политикой, которая указывает на необходимость «...перехода на

персонифицированную модель финансового обеспечения программ повышения квалификации при формировании эффективной системы непрерывного профессионального развития педагогов» [4]. Данный акцент в государственном заказе позволяет сформулировать следующие *функции персонификации повышения квалификации педагогов* [6]:

- *педагогическую функцию*, которая связана с формированием у педагогов подхода к образованию как к процессу, длящемуся всю жизнь, и с развитием субъектной позиции педагогов; обеспечивает возможность выстраивания персонифицированных образовательных программ на основе проектирования целей, содержания, форм, сроков, темпов обучения в соответствии с актуальными и перспективными потребностями и возможностями;
- *экономическую функцию*, которая направлена на развитие конкурентной среды в сфере услуг по повышению квалификации педагогов; обеспечивает развитие субъектной позиции заказчиков и поставщиков услуг по повышению квалификации педагогов; определяет зону и меру ответственности всех участников процесса; отвечает за нормативное регулирование государственных расходов на предоставление услуг по повышению квалификации педагогов;
- *организационно-управленческую функцию*, которая обеспечивает образовательную мобильность и открытость к изменениям всех участников процесса повышения квалификации; реализует политику открытости образовательных организаций, работающих в сфере услуг по повышению квалификации; объединяет академические ресурсы и культурно-образовательные традиции в целях разработки и реализации интегрированных и сетевых программ повышения квалификации.

В сфере дополнительного образования усиление персонифицированного контекста профессионального развития педагогов стало очевидным после утверждения *профессионального стандарта педагога дополнительного образования детей и взрослых* [10] (далее – профессионального стандарта), который:

- дает право на занятие педагогической деятельностью [11];
- является стандартом (от англ. «standard» – норма, образец) профессионального развития [7].

Педагог дополнительного образования детей и взрослых (далее – педагог дополнительного образования) должен соответствовать квалификационным требованиям, представленным в профессиональном стандарте, иначе говоря, обладать компетенциями (от лат. «competere» – добиваюсь, соответствую, подхожу), необходимыми для выполнения профессиональных задач.

Введение компетенции в понятийную базу системы дополнительного образования позволяет выстроить линию терминологической преемственности с системой высшего и дополнительного профессионального образования, а также открывает возможность оперирования представлениями о целостности содержания профессионального образования [8].

Компетенция является характеристикой профессиональной деятельности в сфере дополнительного образования. Если данная характеристика проявляется в деятельности, то есть выполняется субъектом (педагогом дополнительного образования), то следует говорить о его компетентности.

То есть, *компетентность – это персонифицированная компетенция*, так как вне личности (субъекта) она не существует и не может существовать. Поэтому к слову «компетентность» можно добавлять слово «лично»: то есть *лично-профессиональная компетентность*, так как каждый педагог дополнительного образования имеет свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности и свои профессионально значимые черты личности [2].

Анализ содержания профессионального стандарта позволяет выделить следующие компетенции, которыми должен обладать педагог дополнительного образования при реализации обобщенной трудовой функции «преподавание по дополнительным

общеобразовательным программам» (далее – программам, программе): педагогическая, предметная, нормативно-правовая, диагностическая, психологическая, организационная, коммуникативная и ИКТ-компетенция.

Перечисленные компетенции связаны с реализацией таких функций, как: организация деятельности учащихся, направленной на освоение программы; организация досуговой деятельности учащихся в процессе реализации программы; обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся, осваивающих программу, при решении задач обучения и воспитания; педагогический контроль и оценка освоения программы; разработка программно-методического обеспечения реализации программы [10].

Для того, чтобы компетенции переросли в компетентность, необходимо выполнить условие персонификации знаний, умений и трудовых действий, необходимых в профессиональной деятельности педагогу дополнительного образования. Отметим, что профессиональные умения и трудовые действия изначально имеют личностную привязку к деятельности педагога дополнительного образования, то есть являются персонифицированными. Поэтому считаем необходимым раскрыть феномен персонифицированности профессиональных знаний.

Персонифицированное знание существует на уровне субъекта, формализовать его с помощью правильной речи, конкретных характеристик и инструкций крайне сложно: оно с трудом поддается вербализации. Кроме того, оно тесным образом связано с опытом конкретного педагога дополнительного образования, его действиями, принимаемыми идеалами и ценностями. Процессуально персонификация знаний – это своеобразный «перенос» компонентов и систем «входного» знания с его опосредованностью и репрезентацией, которые имеют преобразующий, обогащающий и развивающий эффект [1].

Таким образом, *механизм персонификации компетенций* (знаний, умений и трудовых действий) включает персонификацию обучения студентов – будущих педагогов дополнительного образования и персонификацию повышения квалификации педагогов, работающих в системе дополнительного образования. Персонификация компетенций педагога дополнительного образования – это продукт персонификации профессионального образования и профессионального развития, который гарантирует профессиональную компетентность педагога дополнительного образования, что должно стать результатом введения профессионального стандарта.

Библиографический список

1. Болычева, Е.В. Проблематика исследований феномена персонификации в образовательном процессе [Текст]. // Вісник післядипломної освіти. – 2010. – № 1. – Часть 2, Психологія, К. – С. 38-46.
2. Габдулхаков, В.Ф., Балтаева, В.Т. Педагогическая технология персонификации коммуникативной подготовки учащихся нерусской национальности [Текст]. // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 4. – С. 119-125.
3. Генг, В.А., Гайдукова, Н.С. Процессы моделирования персонификации повышения квалификации в образовательной среде современной России [Текст]. // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Экономика и управление». – 2013. – № 20. – С. 96-105.
4. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы», утв. постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 года № 295 [Электронный ресурс]. / URL: <http://mon.gov.ru>.
5. Есаулова, М.Б., Сухобская, Г.С., Шадрин, Т.В. Персонификация высшего профессионального образования : на пути к самоуправляемому обучению [Электронный ресурс]. / URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/108-custom-personalization-edu/788-2011-10-30-22-00-35.html>
6. Жаркова, Е.Н., Калашникова, Н.Г. Модель персонифицированного повышения квалификации работников образования : типовое региональное решение [Текст]. // Управление образованием : теория и практика. – 2013. – № 3. – С. 135-144.

7. Заир-Бек, С.И. Профессиональный стандарт педагога – ориентир для учителя [Электронный ресурс]. / URL: <http://eurekanext.livejournal.com/214063.html>.
8. Кузибецкий, А.Н. Постиндустриальная система дополнительного профессионального образования в информационном обществе : акмеологический аспект [Текст]. // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Том 3, выпуск 1. – С. 11-15.
9. Обухов, В.В., Сартакова, Е.Е., Матюкевич, Г.П. Теоретические аспекты формирования вариативных моделей повышения квалификации работников образования [Текст]. // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 13. – С. 115-119.
10. Профессиональный стандарт. Педагог дополнительного образования детей и взрослых, утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 613-н от 8.09.2015 года [Электронный ресурс]. / URL: profstandart.rosmintrud.ru/web/ps482335.
11. Тарханова, И.Ю. К вопросу о социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст]. // Карьерный успех : формирование кадрового потенциала : Материалы III Международной молодежной научно-практической конференции. / Ответственный редактор Е.А. Ободкова. – Ярославль: Академия Пастухова, 2014. – С. 86-96.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12. 2012 года № 273-ФЗ. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70291362/>

УДК 796

Упенице И., Крошева Е.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Аннотация: Авторы статьи обращают внимание на проблемы как информационно-коммуникационной компетентности специалистов по физической культуре и спорту и эффективное использование ими в учебно-тренировочном процессе современных информационных технологий, так и на подготовку таких специалистов с учетом совершенствования информационной среды.

Ключевые слова: учебно-тренировочный процесс, информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетентность специалиста по физической культуре и спорту.

Upenietse I., Krosheva E.A.

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE SPECIALIST FOR PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Abstract: The authors draw attention to the problem of how information and communication competence of experts in physical training and sports, and the effective use of them in the training process of modern information technologies, and the training of professionals based on improvements in the information environment.

Keywords: training process, information and communication technologies, information and communications specialist competence in physical culture and sports.

Развитие системы образования определяется глобальными тенденциями становления современного образовательного пространства, важнейшей из которых является технологический переворот в сфере образования, формирование информационно-коммуникационных систем.

Очевидно, что сегодня, когда в качестве важнейшей стратегической задачи развития образования рассматривается формирование новой парадигмы образования, уже не достаточно ориентироваться только на традиционные виды обеспечения современного образовательного процесса. Требования, основанные на совершенствовании

информационной среды образовательного учреждения, а также использование передовых технологий обучения определяют принципиально новый подход к их реализации.

Отметим, что специфика современного образовательного процесса состоит в том, что его эффективная реализация возможна при высоком уровне информационно-коммуникационной компетентности всех участников образовательного процесса. Многие исследователи полагают, что цели, содержание и технологии в существующей образовательной практике не соответствуют современным требованиям и не могут обеспечить своевременную и адекватную подготовку человека к стремительно приближающейся информационной будущности. Это в полной мере относится и к специалистам по физической культуре и спорту, так как использование в учебно-тренировочном процессе современных информационных технологий приобретает особую актуальность, требует постоянного обобщения и обмена опытом. Несмотря на определенные трудности, связанные с организационными, материально-техническими, научно-методическими аспектами разработки и внедрения современных информационных технологий в область физической культуры и спорта, они вызывают явный интерес [1, 3, 4].

Сегодня преподаватель, компетентный в области информационно-коммуникационных технологий, особенно востребован, так как он умеет использовать информационные образовательные ресурсы в целях результативного обучения и успешной коммуникации. Назрела необходимость перехода от традиционных средств к современным информационным и коммуникационным технологиям, позволяющим значительно эффективнее осуществлять сбор, обработку и передачу информации, вести самостоятельную работу и самообразование, качественно изменять содержание, методы и организационные формы, подготовки высококвалифицированных спортсменов и судей, проведения физкультурно-оздоровительной работы с населением [2].

Вместе с тем, анализ литературы по вопросам профессиональной компетентности специалистов по физической культуре указывает на недостаточность применения современных информационных технологий в профессиональной деятельности.

Не стоит никому доказывать, что хорошая физическая форма для любого спортсмена имеет первостепенное значение. Она определяет качество соревновательной деятельности и, как следствие, - высокие результаты. Как правило, профессиональные спортсмены тренируются под наблюдением специалистов – тренеров по физической подготовке, психологов, массажистов, спортивных врачей. Здесь важно понимать, что для оценки состояния своих подопечных они используют накопленные знания, новейшие тренировочные методики, всевозможнейшие тренажеры, современную аппаратуру и научное оборудование, а также достижения информационных технологий [5].

Современная вычислительная техника давно вошла в спортивную жизнь. Цифровое видео, цифровые табло и проекционная техника, а также различные измерительные системы широко используются на всех крупных соревнованиях. Для свободной ориентации в информационных потоках современный специалист любого профиля должен уметь получать, обрабатывать и использовать информацию с помощью компьютеров, телекоммуникаций и других средств информационных технологий. Реализация этой потребности невозможна без включения информационной компоненты в систему подготовки и переподготовки современного спортсмена. Однако, например, в общеобразовательных школах, техникумах и вузах, на тренировках в спортивных школах по-прежнему применяют обычные ручные секундомеры, не слишком заботясь о точности измерений [2].

Таким образом, изучив и проанализировав литературу по вопросам использования информационно-коммуникационных технологий в работе специалиста по физической культуре и спорту, а также, опираясь на собственный опыт, мы выделили основные направления использования информационных технологий в спортивной сфере, в частности:

- в качестве средства обучения, совершенствующих процесс преподавания и повышающих его эффективность. При этом реализуются возможности программно-методического обеспечения современных компьютеров в целях сообщения знаний,

моделирования учебных, тренировочных и соревновательных ситуаций, осуществления тренажа и контроля над результатами обучения;

– в качестве средства информационно-методического обеспечения и управления учебно-воспитательным и организационным процессами в учебных заведениях, спортивных организациях и т.п.;

– в качестве средства автоматизации процессов контроля, коррекции результатов учебно-воспитательной и учебно-тренировочной деятельности и компьютерного тестирования физического, умственного, функционального и психологического состояний занимающегося;

– в качестве средств автоматизации процессов обработки результатов соревнований и научных исследований;

– в качестве средства организации интеллектуального досуга, использования развивающих игр;

– в рекламной, издательской и предпринимательской деятельности в сфере физической культуры и спорта;

– при организации мониторинга физического состояния и здоровья различных контингентов занимающихся.

Библиографический список

1. Богданов, В.М. Использование современных информационных технологий в теоретической и методико-практической подготовке студентов по физическому воспитанию [Текст]. / В.М. Богданов, В.С. Пономарев, А.В. Соловов. // Материалы всерос. науч.-практ. конф. – СПб., 2000.
2. Виноградов, П.А. Спорт в мире информации [Текст]. / П.А. Виноградов, В.А. Савин // Теория и практика физической культуры. – 1997. – №11. – С. 59-62.
3. Жуков, Р.С. Новые информационные технологии в научно-методической деятельности специалистов физической культуры и спорта: состояние и перспективы [Текст]. / Р.С. Жуков. // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2009. – № 4. – С. 76-80.
4. Петров, П.К. Информационные технологии в физической культуре и спорте [Текст] : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / П.К. Петров. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.
5. Якобашвили, В.А.. Комплекс технических средств для управления тренировочным процессом [Текст]. / В.А. Якобашвили // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 9-10.

УДК 159

Мазиллов В.А., Базиков М.В.

ПРАКТИЧЕСКАЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИИ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ: ОТ ПРОТИВОСТОЯНИЯ К СОТРУДНИЧЕСТВУ

***Аннотация.** Настоящая статья посвящена обсуждению актуального вопроса о том, как соотносятся психология академическая и психология практическая. Утверждается, что рассогласование между ними нормальны и естественны: нет ничего экстраординарного в том, что между психологией академической (теоретико-экспериментальной, исследовательской), с одной стороны, и психологией практической, с другой, существует разрыв (расхождение, схизис, диссоциация). На наш взгляд, это естественно, так как это два разных вида деятельности, у них различные цели и задачи, «миссии», различная методология. В научной психологии происходит соперничество между естественнонаучной и герменевтической парадигмами. Психологическая практика – как любая практика – имеет свою теорию, и если в качестве таковой выступают не концепции академической науки, то этому должны быть причины. Стало быть, в каких-то отношениях академическое знание не удовлетворяет конкретным требованиям к основе практики. Как было в свое время показано, для практик в качестве таковой основы могут выступать разнообразные мифологии. Опять же, ничего страшного не происходит, стоит попытаться понять,*

почему так происходит и почему академическое знание не удовлетворяет «практическим» запросам. Парадигмального противостояния между академической и практической психологией нет: это замаскированное «классическое» соперничество между естественнонаучной и герменевтической парадигмами. Утверждается, что эффективное разрешение противостояния между парадигмами возможно при пересмотре предмета психологии. Предлагается трактовка предмета психологии как внутреннего мира человека.

Ключевые слова: академическая психология, практическая психология, парадигмы, естественнонаучная парадигма, герменевтическая (гуманитарная) парадигма.

Mazilov V.A., Bazikov M.V.

PRACTICAL AND ACADEMIC PSYCHOLOGY CURRENTLY: FROM CONFRONTATION TO COOPERATION

Annotation. *This article is devoted to the discussion of topical issues of how to relate to academic psychology and practical psychology. It is alleged that the discrepancy between the normal and natural: there is nothing extraordinary in the fact that between psychology academic (theoretical and experimental, Research), on the one hand, and practical psychology, on the other hand, there is a gap (divergence skhizis, dissociation). In our opinion, this is natural, since these are two different activities, have different goals and objectives, «mission», a different methodology. In scientific psychology comes the rivalry between the natural sciences and hermeneutic paradigms. Psychological practice – as any practice – has a theory, and if, as such, serve not academic science concept, this must be the reason. So in some respects academic knowledge does not satisfy the specific requirements of the basis of practice. As was shown in his time, to practice as such foundations can serve a variety of mythology. Again, nothing terrible happens, it is necessary to try to understand why this is happening and why academic knowledge does not meet the «practical» needs. Paradigmatic confrontation between academic and practical psychology is not: it is disguised as «classical» rivalry between the natural sciences and hermeneutic paradigms. It is argued that the effective resolution of conflict between paradigms possible when revising the subject matter of psychology. Proposed treatment of the subject of psychology as a man's inner world.*

Keywords: *academic psychology, applied psychology, the paradigm, the paradigm of natural science, hermeneutic (humanitarian) paradigm.*

В последние десятилетия в нашей стране происходит интенсивный и неуклонный рост психотерапевтического движения. Различные психотерапевтические практики стали ведущей составной частью мира практической психологии. В настоящей статье рассмотрим отношения, складывающиеся в последнее время между психологией практико-ориентированной и традиционной академической психологией, под которой будем иметь в виду теоретико-экспериментальную научную психологию [3].

Прежде, чем приступим к обсуждению вопросов, связанных с соотношением психологии академической и практико-ориентированной, полагаем необходимым сделать несколько замечаний.

Первое. Как нам представляется, нет ничего экстраординарного в том, что между психологией академической (теоретико-экспериментальной, исследовательской), с одной стороны, и психологией практической, с другой, существует разрыв (расхождение, схизис, диссоциация). На наш взгляд, это естественно, так как это два разных вида деятельности, у них различные цели и задачи, «миссии», различная методология. Напомним, кстати, что традиционный подход определяет методологию как систему «принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [12, С. 359]. Это определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. Отсюда следует, что должна существовать методология теоретической (академической) психологии и методология психологии практико-ориентированной. Это совершенно нормально. Не надо драматизировать, это такое же естественное состояние как и кризис психологии.

Второе. Нам представляется, что практическая психология тоже «научна», только по другому стандарту. На обсуждении этого непростого вопроса мы постараемся остановиться ниже.

Третье. Многие, пишущие и рассуждающие о психологической практике, делают это так, как будто бы о ней совсем ничего не известно. Это, по меньшей мере, не вполне так, ибо существуют серьезные исследования. Психологическая практика – как любая практика – имеет свою теорию, и если в качестве таковой выступают не концепции академической науки, то этому должны быть причины. Стало быть, в каких-то отношениях академическое знание не удовлетворяет конкретным требованиям к основе практики. Как было в свое время показано, для практик в качестве таковой основы могут выступать разнообразные мифологии [10]. Опять же, ничего страшного не происходит, стоит попытаться понять, почему так происходит и почему академическое знание не удовлетворяет «практическим» запросам.

Утверждение, что между психологией академической и психологией практико-ориентированной существуют значительные расхождения, ни в коем случае не является новым. При желании истоки этого противостояния можно увидеть в том, что психология, согласно Макс Дессуару, имеет различные корни [2]. Можно, вслед за М.С. Роговиным, усмотреть эти истоки в трагическом рассогласовании трех составляющих психологии: «в известной мере трагедией современной психологии является расхождение трех ее составляющих» [11, с. 19]. Действительно, представляется, что донаучная, философская и научная психологии как составляющие современной психологии в целом имеют свои собственные задачи, методы, функции, учитывать специфику которых совершенно необходимо. Для нормального развития психологии в целом необходимо взаимодействие этих трех составляющих: в совокупности они составляют «пространство смыслов», позволяющих представить «психическую реальность» не частично, но в полном объеме.

В 1996 появилась известная статья Ф.Е. Василюка, от которой обычно исчисляется современный отсчет анализа данной проблемы. В этой яркой статье, напомним, утверждалось, что существует схизис между академической и практической психологией. Как нам представляется, не стоит все же забывать, что О.К. Тихомиров первым в новейшей истории отечественной психологии выявил проблему соотношения академической и практической психологии, причем он рассматривал это как проблему мировой психологической науки. «Соотношение теоретической, или академической, психологии и психологии практической. Две области разорваны в структуре мировой психологической науки. Этот разрыв организационно оформлен. Существуют две международные ассоциации. Одна называется «Ассоциация научной психологии», другая «Ассоциация прикладной психологии». Они собираются в разных городах, с разным составом (иногда он может частично совпадать)» [14, с.55]. В результате практическая работа психологов строится без опоры на теории, развиваемые в академической психологии. Академическая психология соответственно недостаточно анализирует и ассимилирует опыт практической психологии. Нельзя не заметить, что соотношение академической и практикоориентированной психологии сегодня обсуждается в периодической печати очень широко, проблема и сегодня остро актуальна. При этом исследователи очень часто, к сожалению, не вспоминают, что проблема в новейшей истории психологии была поставлена на обсуждение именно О.К. Тихомировым еще в 1992 году.

Название этой статьи, получившей очень широкий резонанс, – «Методологический смысл психологического схизиса». Схизис – расщепление психологии – трактуется Ф.Е. Василюком как характеристика современного ее состояния в нашей стране: «К сожалению, приходится диагностировать не кризис, но схизис нашей психологии, ее расщепление. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности...» [1, с. 26]. Ф.Е. Василюк подчеркивает, что «наиболее опасное, что консервирует всю ситуацию и в первую очередь нуждается в исправлении, состоит в том, что ни исследователи, ни сами практики не видят

научного, теоретического, методологического значения практики. А между тем для психологии сейчас нет ничего теоретичнее хорошей практики» [1, с. 27].

Главная мысль вышеупомянутой статьи состоит в том, что «наиболее актуальными и целительными для нашей психологии являются психотехнические исследования, что их значение вовсе не сводится к разработке эффективных методов и приемов влияния на человеческое сознание, но состоит, прежде всего, в выработке общепсихологической методологии» [1, с. 27].

В недавнем исследовании А.Л. Журавлева и Д.В. Ушакова под знаменательным названием «Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы?» ставится вопрос, не представляют ли собой эти две психологии две разные парадигмы. Заключение исследователей таково, что «академическая и практическая психологии работают каждая по своим эталонам, и в этом смысле их характеристика как различных парадигм правомерна» [3, с. 175]. Авторы делают важное замечание, согласно которому применение взглядов Т. Куна к психологии требует их уточнения и модификации. «Дело скорее в том, что понятия Т. Куна недостаточно тонки, чтобы характеризовать ситуацию в психологии. Следует отметить, что это вряд ли связано со спецификой психологии. В частности, П. Фейерабенд критиковал Т. Куна за недоучет факта параллельного существования исследовательских традиций...» [3, с. 176].

Нам кажется, что говорить об оппозиции академической и практической психологии как парадигмальном противостоянии не приходится уже потому, что между ними нет конкуренции, поскольку каждая занимает свою нишу. Если у той или иной разновидности практической психологии нет своей теории, то, скорее всего, это место займет какая-нибудь мифология, но совсем маловероятно, что это окажется какая-либо научная концепция. Ибо у них разные задачи. И по своему устройству они разные [9,10].

И если говорить о парадигмальном противостоянии, то это будет с высокой степенью вероятности очередное противостояние естественнонаучной парадигмы (которая выступает в данном случае через какую-то теорию от «академической» психологии) и герменевтической (которая стоит за какой-то практико-ориентированной психологией).

Таким образом, нам представляется, что конфликт – если он есть – лежит в плоскости противостояния парадигм научной психологии. Действительно, и естественнонаучная и герменевтическая психологии научны – но по разным стандартам научности [4-7].

Впрочем, об этом уже написано вполне достаточно [8, 9].

Практическая психология в настоящее время, как можно полагать, находится в состоянии оформления в самостоятельную дисциплину. По определению В.Н. Дружинина, практическая психология и сегодня отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач [13]. В целом эта констатация справедлива и сегодня, хотя прошло немало лет: практическая психология чрезвычайно неоднородна и, несомненно, включает в себя названные составляющие. Но, как можно полагать, в настоящее время происходит формирование практической психологии как особого направления внутри психологической науки. При чрезвычайной неоднородности практической психологии (в качестве таковой выступают и элементы академической психологии, «дополненная» примерами «из жизни», и прикладная психология как таковая, и различного рода ненаучные концепции, основывающиеся на эзотерических учениях, мистике, астрологии и т. п., и так называемая «pop-psychology» – психология для массового читателя, и т. д.), тем не менее, уже сегодня можно говорить о формировании парадигмы собственно практической психологии как отрасли психологической науки, имеющей специфические цели и задачи, методы, способы объяснения и т.д.

Представляется перспективным дать эскиз этой парадигмы. Итак, что такое практическая психология сегодня? Во-первых, это дисциплина, которая определяется не через предмет, а через объект. В практическом отношении всегда важнее дать общую (целостную) характеристику личности. В медицине, праве, педагогике, искусстве и т.п. куда

важнее определить, кто находится перед тобой, чем следовать исторически сложившимся (поэтому неизбежно исторически ограниченными) канонам научности. Уместно заметить, что в качестве такового обычно принимается «стандарт», сформировавшийся и оформившийся в сфере естественных наук. В соответствии с таким стандартом выделяется «клеточка», из которой должно «выстроиться» искомое «целое». Напомним, еще В. Дильтей в конце XIX столетия предупреждал, что такая стратегия в области психологии малоперспективна. Поэтому практическая психология исходит не из предмета, а из объекта. Объект принципиально целостен. Как нам представляется, здесь необходимы некоторые пояснения. Попытаемся их дать. Предметом научной академической психологии традиционно полагается либо психика, либо поведение (в зависимости от того, к какой научной школе принадлежит интервьюируемый психолог-исследователь). Это на уровне деклараций. Реально подлежат изучению либо явления поведения (доступные внешнему наблюдению), либо феномены самосознания (которые фиксируются с помощью самонаблюдения). Исходя из этого реального предмета строится гипотетическая конструкция – так например, предмет науки. Как правило, это – результат мыслительной деятельности познающего, т. е. нечто имеющее опосредствованный характер (например, та же психика). Из этого элементарного предмета должно быть выведено все богатство явлений, относящихся к сфере данной науки – совокупный предмет. Важно подчеркнуть, что реальный совокупный предмет получается в результате «конструктивной» (в смысле В. Дильтея) деятельности. Таким образом, в данном случае путь науки: от «единиц» к «целому». В практической психологии путь принципиально обратный. Это достигается за счет того, что в качестве исходного берется не предмет, а объект. Объект принципиально целостен. Схемы, которые использует практический психолог, ориентированы не на предмет, а на объект. (Обратим внимание, что в соответствии с установками практической психологии, ориентированной на субъект-субъектный подход, целостный объект, к которому применяются схемы, представлен субъектом).

В качестве объекта (в практической психологии) выступает личность. Следует специально подчеркнуть, что понимание личности в практической психологии существенно отлично от трактовки личности в академической психологии (можно указать, по меньшей мере, десять принципиальных отличий). Как практически-ориентированная область знания она исходит из представления о целостном объекте, не пытаясь «выстроить» его из предполагаемых (и, естественно, гипотетических) «единиц», но пытаясь охватить целиком. Отсюда следует и специфический метод: он может быть определен как гуманистический, предполагающий диалог исследователя и исследуемого (поскольку последний является носителем сознания), и игнорирование этого обстоятельства, по меньшей мере, недальновидно. Исходными принципами практической психологии могут быть названы целостность и типологичность (в противоположность «элементаризму» и «конструктивизму» научной психологии, которые были зафиксированы еще В. Дильтеем). В качестве идеала научности практическая психология имеет описание и предсказание (поведения личности), а не объяснение. Средством видит не построение научных моделей, но разработку типологий (многочисленных, по разным основаниям), классификацию и описание индивидуальных случаев.

Вряд ли стоит специально подчеркивать, что конечной целью практической психологии является выход на психотехники и психотехнологии, т. к. практическая психология изучает собственный объект для того, чтобы в том или ином отношении его изменить (в скобках заметим, что цель академической психологии – обнаружить общие законы и «вписать» предмет изучения в общую картину мира). Естественно, что различается и представление об «итоговом продукте»: в академической психологии это построение возможно более убедительной научной модели, в которой получили воплощение общие «законы жизни» научного предмета, в практической психологии это «всего лишь» описание или типология, предполагающая ту или иную квалификацию «индивидуального» случая.

Мы полагаем, что эффективное взаимодействие между практической и научной психологией станет возможным благодаря *методологии, причем методологии коммуникативной*. Для этого необходима теоретическая разработка проблемы предмета психологии. На наш взгляд, необходимо создание теоретической модели предмета психологии.

Речь идет о выработке нового понимания предмета психологии. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии очевидно представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т.к. все у них разное. Поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволят психологии стать фундаментальной наукой.

В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в основном уже проделана. Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа также уже проводится. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека» [15]. Предпринята попытка представить в качестве предмета психологии внутренний мир человека, поскольку именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вмести́в всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественнонаучной и гуманистической ориентациями в психологии и т.п. – эти важнейшие проблемы являются в значительной степени следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета – это действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей психологии.

В данном направлении работа ведется. Был подготовлен учебник для будущих психологов [16], при подготовке учебника было использовано новое понимание предмета психологии. Предмет психологии трактуется как внутренний мир человека. При трактовке понятия «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности, развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Важно подчеркнуть, что все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Существует диалектика внешнего и внутреннего мира: внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой – независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются проблемы, которые изучает психология.

Библиографический список

1. Василук, Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса [Текст]. // Вопросы психологии. – № 6 – 1996 – С. 25-40.
2. Дессуар, М. Очерк истории психологии [Текст]. – СПб.: Книгоизд. О. Богдановой, 1912. – 218 с.

3. Журавлев, А.Л., Ушаков, Д.В. Теоретико-экспериментальная и практическая психология : две разные парадигмы? [Текст]. // Парадигмы в психологии. Науковедческий анализ. – М.: ИП РАН, 2012. – С.158-177.
4. Мазиллов, В.А. Парадигмы в психологии : от истории к современности [Текст]. // Парадигмы в психологии. Науковедческий анализ. – М.: ИП РАН, 2012. – С. 57-94.
5. Мазиллов, В.А. О предмете психологии [Текст]. // В.А. Мазиллов / Методология и история психологии : Научный журнал. – Т.1. – Вып. 1, 2006. – С. 55-72.
6. Мазиллов, В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии [Текст]. // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 149-155.
7. Мазиллов, В.А. Методология современной психологии : актуальные проблемы [Текст]. // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 50. – С. 8-16.
8. Мазиллов, В.А. Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии [Текст]. // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал. – № 3. – Т. 2 (психолого-педагогические науки) – 2013 г. – С. 186-194.
9. Мазиллов, В.А. Методология современной психологии : актуальные проблемы [Текст]. // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 50. – С. 8-16.
10. Мазиллов, В.А. Теория и метод в психологии [Текст]. – Ярославль: МАПН, 1998. – 356 с.
11. Роговин, М.С. Введение в психологию [Текст]. – М.: Высшая школа, 1969. – 384 с.
12. Спиркин, А.Г., Юдин, Э.Г., Ярошевский, М.Г. Методология [Текст]. // Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С. 359-360.
13. Современная психология : Справочное руководство [Текст]. – М.: Инфра-М, 1999. – 683 с.
14. Тихомиров, О.К. Понятия и принципы общей психологии [Текст]. – М.: МГУ, 1992. – 92 с.
15. Шадриков, В.Д. Мир внутренней жизни человека [Текст]. – М.: Логос, 2006. – 392 с.
16. Шадриков, В.Д., Мазиллов, В.А. Общая психология [Текст]. Учебник для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015. – 411 с.

УДК 159.9.072

Ракитина О.В.

О ЗАДАЧАХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

***Аннотация.** В статье на основе анализа содержания Федерального государственного образовательного стандарта (направление «Психолого-педагогическое образование», уровень магистратуры) и профессионального стандарта педагога-психолога определяется значение научно-исследовательской работы в подготовке и профессиональной деятельности психолога в сфере образования. Исходя из этого, обозначены основные задачи научно-исследовательской работы в педагогическом вузе.*

***Ключевые слова:** Федеральный образовательный стандарт, магистр, исследовательская работа, профессиональный стандарт психолога в образовании, трудовые функции психолога в образовании.*

Rakitin O.V.

ABOUT PROBLEMS OF RESEARCH WORK AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF THE PROFESSIONAL STANDARD OF THE PSYCHOLOGIST IN EDUCATION

***Annotation.** In article the contents of the educational standard (the Psychology and Pedagogical Education direction, magistracy) and the professional standard of the psychologist in education are analyzed. Value of research work in professional activity of the psychologist in education is defined. The main objectives of research work in pedagogical higher education institution are defined.*

***Key words:** The Federal educational standard, magistracy, research work, the professional standard of the psychologist in education, labor functions of the psychologist in education.*

Одной из задач профессиональной переподготовки научно-педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского является формирование готовности вести профессиональную деятельность с учетом требований ФГОС ВО (Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю., 2011) [3]. Научно-исследовательская работа преподавателей и обучающихся также должна быть организована в соответствии с этими требованиями.

Анализ публикаций по данной тематике [2, 13], характер дискуссий, возникающих в профессиональном сообществе, коллективный исследовательский опыт реализации проекта «Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе» [4, 6, 7, 9, 10, 11], собственный многолетний опыт научного руководства НИР студентов, опыт психологической практики дает основания признать, что в области НИР в российском образовании сложилась непростая ситуация. Обозначим наиболее серьезные проблемы и угрозы [8]: утрата субъектом образовательной и профессиональной деятельности (студентом, преподавателем вуза, практическим психологом) значимых целей и личностных смыслов научно-исследовательской деятельности; невостребованность практических результатов НИР как самим исполнителем (выпускником бакалавриата, магистратуры, аспирантуры), так и другими субъектами образования и науки; плагиаторское поведение, распространение заимствования научно-исследовательских работ различного квалификационного уровня – от курсовых и ВКР до случаев плагиата в кандидатских и докторских диссертациях; сложности участия исследовательских групп в конкурсах при подаче заявок на гранты научных фондов; трудности в организации реальных содержательных исследовательских практик обучающихся на базе образовательных и иных учреждений; проблема проведения совместных исследований аспирантов и магистрантов, магистрантов и студентов бакалавриата и др.; проблема очень низкой оценки временных затрат преподавателя на руководство НИР (3 часа на руководство курсовыми проектами). Многие виды работ, связанные с подготовкой студентов к конференциям, конкурсам, к практикам, к работе по проектам, с подготовкой совместных со студентами публикаций, с подготовкой научно-методических разработок и публикаций, вовсе не регламентируются, не обеспечены финансовыми механизмами.

Введение профессионального стандарта педагога-психолога (ПС) определяет ориентацию выпускника вуза на работу в образовательных организациях и обозначает необходимость определения роли НИР в профессиональной деятельности специалиста. В связи с этим возникает ряд вопросов. Какое место занимает исследовательская работа в профессиональной деятельности педагога-психолога образовательного учреждения (детского сада, школы и др.), если ее выполнение (как показало проведенное эмпирическое исследование) для выпускника является делом лично не очень значимым [6, 8, 11], но необходимым для окончания вуза? Каким образом и в какой мере соотносятся научно-исследовательские компетенции выпускника с его профессиональной деятельностью в качестве психолога? Что в соответствии с действующими ФГОС должен уметь выпускник на «выходе», скажем, из магистратуры, где НИР является одной из основных, и что вправе ожидать и требовать от магистра «на входе» в образовательное учреждение, руководствуясь профессиональным стандартом?

Для ответа на эти вопросы проанализируем содержание ПС педагога-психолога (трудовые функции, трудовые действия, необходимые умения и знания) и содержание ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры) в части НИР.

Напомним, что в области научно-исследовательской деятельности выпускник магистратуры согласно ФГОС ВО должен обладать следующими профессиональными компетенциями (обозначим их как научно-исследовательские компетенции или НИК): (ПК-33) – способностью проводить теоретический анализ психолого-педагогической литературы; (ПК-34) – способностью выделять актуальные проблемы развития современной системы

образования, обучения и развития детей; (ПК-35) – способностью критически оценивать адекватность методов решения исследуемой проблемы; (ПК-36) – готовностью использовать современные научные методы для решения исследовательских проблем; (ПК-37) – способностью разработать и представить обоснованный перспективный план исследовательской деятельности; (ПК-38) – способностью организовать взаимодействие специалистов для достижения цели исследования; (ПК-39) – способностью выстроить менеджмент социализации результатов исследований; (ПК-40) – способностью представлять научному сообществу исследовательские достижения в виде научных статей, докладов, мультимедийных презентаций в соответствии с принятыми стандартами и форматами профессионального сообщества; (ПК-41) – способностью выделять исследовательскую проблему в контексте реальной профессиональной деятельности и проектировать программы ее изучения.

Используя принятые в ФГОС сокращения, проведем сопоставление научно-исследовательские компетенций с трудовыми действиями, умениями и знаниями, предусмотренными ПС педагога-психолога.

В области психолого-педагогического сопровождения реализации основных и дополнительных образовательных программ психолог *должен*:

1) Разрабатывать и реализовывать мониторинг личностной и метапредметной составляющей результатов освоения основной общеобразовательной программы, установленной ФГОС. Для этого магистру *необходимы* следующие **научно-исследовательские компетенции**: (ПК-34); (ПК-35); (ПК-36); (ПК-37); (ПК-38); (ПК-39); (ПК-41).

2) Оформлять и вести документацию. Необходимых научно-исследовательских компетенций в этой части ФГОС не предусмотрено.

3) Уметь использовать качественные и количественные методы психологического обследования. Для этого *необходимы*: (ПК-35); (ПК-36).

4) Уметь обрабатывать и интерпретировать результаты обследований. *Необходимы*: (ПК-35); (ПК-36).

5) Уметь проводить мониторинг личностных и метапредметных результатов освоения основной общеобразовательной программы, используя современные средства ИКТ. *Необходимы*: (ПК-34); (ПК-35); (ПК-36); (ПК-37); (ПК-39); (ПК-41).

6) Знать методологию психолого-педагогической науки, методы, используемые в педагогике и психологии. *Необходимы*: (ПК-33); (ПК-34); (ПК-36).

7) Знать методологические основы организации и проведения мониторинга личностных и метапредметных результатов освоения основной общеобразовательной программы обучающимися на всех уровнях общего образования. *Необходимы*: (ПК-33); (ПК-36); (ПК-41).

8) Знать теорию и методы организации психологического исследования. *Необходимы*: (ПК-33); (ПК-36).

9) Знать методы статистического анализа данных психологического исследования. *Необходимы*: (ПК-33); (ПК-36).

10) Знать методы верификации результатов исследования. *Необходимы*: (ПК-33); (ПК-36).

11) Знать методы интерпретации и представления результатов исследования. *Необходимы*: (ПК-33); (ПК-36).

11) Знать профессиональную этику. Необходимых компетенций в области этики научного исследования ФГОС не предусмотрено.

В области психологической экспертизы комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций психолог *должен*:

1) Проводить психологический мониторинг и анализировать эффективность использования методов и средств образовательной деятельности. Для этого магистру

необходимы следующие НИК: (ПК-34); (ПК-35); (ПК-36); (ПК-37); (ПК-38); (ПК-39); (ПК-41).

2) Вести профессиональную документацию. Необходимых научно-исследовательских компетенций в этой части ФГОС не предусмотрено.

3) Владеть методами психологической оценки параметров образовательной среды (ее безопасности и комфортности) и образовательных технологий. *Необходимы*: (ПК-34); (ПК-35); (ПК-36); (ПК-39).

4) Знать методы психолого-педагогической диагностики, используемые в мониторинге качества результатов и содержания образовательного процесса. *Необходимы*: (ПК-33); (ПК-35); (ПК-36).

5) Знать процедуру и методы интерпретации и представления результатов психолого-педагогического обследования. *Необходимы*: (ПК-33); (ПК-35); (ПК-36).

В области психологической диагностики обучающихся психолог должен:

1) Осуществлять психологическую диагностику с использованием современных образовательных технологий, включая информационные образовательные ресурсы. Для этого магистру *необходимы* следующие НИК: (ПК-35); (ПК-36); (ПК-37); (ПК-38); (ПК-41).

2) Проводить скрининговые обследования (мониторинг) с целью анализа динамики психического развития обучающихся, определяет лиц, нуждающихся в психологической помощи. *Необходимы*: (ПК-34); (ПК-35); (ПК-36); (ПК-37); (ПК-38); (ПК-41).

3) Составлять психолого-педагогические заключения по результатам диагностического обследования. *Необходимы*: (ПК-38); (ПК-39).

4) Определять степень нарушений в психическом, личностном и социальном развитии обучающихся, участвовать в работе психолого-медико-педагогических комиссиях и консилиумах. *Необходимы*: (ПК-38); (ПК-39).

5) Изучать интересы, склонности, способности обучающихся, предпосылок одаренности. *Необходимы*: (ПК-33); (ПК-35); (ПК-36); (ПК-38); (ПК-39).

6) Осуществлять с целью помощи в профориентации комплекс диагностических мероприятий по изучению способностей, склонностей, направленности и мотивации, личностных, характерологических и пр. особенностей старшеклассников в соответствии с ФГОС общего образования соответствующего уровня. *Необходимы*: (ПК-34); (ПК-35); (ПК-36); (ПК-37); (ПК-38); (ПК-39); (ПК-41).

7) Вести профессиональную документацию. Необходимых научно-исследовательских компетенций в этой области ФГОС не предусмотрено.

8) Уметь подбирать или разрабатывать диагностический инструментарий, адекватный целям исследования. *Необходимы*: (ПК-33); (ПК-35); (ПК-36).

9) Уметь планировать и проводить диагностическое обследование обучающихся с использованием стандартизированного инструментария, включая обработку результатов. *Необходимы*: (ПК-35); (ПК-36); (ПК-37); (ПК-41).

10) Уметь проводить диагностическую работу по выявлению уровня готовности или адаптации обучающихся к новым образовательным условиям. *Необходимы*: (ПК-35); (ПК-36); (ПК-37); (ПК-39); (ПК-41).

11) Уметь осуществлять социально-психологическую диагностику особенностей и уровня группового развития формальных и неформальных коллективов обучающихся, диагностику социально-психологического климата в коллективе. *Необходимы*: (ПК-35); (ПК-36).

12) Уметь диагностировать интеллектуальные, личностные и эмоционально-волевые особенности обучающихся, препятствующие нормальному протеканию процесса развития, обучения и воспитания и совместно с педагогом, преподавателем разрабатывать способы их коррекции. *Необходимы*: (ПК-37); (ПК-38); (ПК-39); (ПК-41).

13) Уметь проводить мониторинг личностных и метапредметных образовательных результатов у обучающихся в соответствии с ФГОС общего образования. *Необходимы*: (ПК-39); (ПК-41).

14) Уметь осуществлять диагностику одаренности, структуры способностей. *Необходимы:* (ПК-34); (ПК-36); (ПК-37); (ПК-38).

15) Владеть способами оценки эффективности и совершенствования диагностической деятельности, составления психологических заключений и портретов личности обучающихся. *Необходимы:* (ПК-35); (ПК-41).

16) Знать теорию, методологию психодиагностики, классификацию психодиагностических методов, их возможности и ограничения, предъявляемые к ним требования. *Необходимы:* (ПК-33); (ПК-35).

17) Знать методы и технологии, позволяющие решать диагностические и развивающие задачи. *Необходимы:* (ПК-33); (ПК-35); (ПК-36).

18) Знать методы сбора, обработки информации, результатов психологических наблюдений и диагностики. *Необходимы:* (ПК-33); (ПК-36).

19) Знать методы математической обработки результатов психологической диагностики. *Необходимы:* (ПК-33); (ПК-36).

20) Знать способы интерпретации и представления результатов психодиагностического обследования. *Необходима:* (ПК-40).

В области психологического просвещения субъектов образовательного процесса:

1) Знакомить педагогов, преподавателей и администрацию образовательных организаций с современными исследованиями в области психологии младшего школьного, подросткового, юношеского возраста. *Необходимы:* (ПК-33); (ПК-34); (ПК-38); (ПК-39).

2) Вести профессиональную документацию. Необходимых научно-исследовательских компетенций в этой части ФГОС не предусмотрено.

3) Владеть навыками преподавания, проведения дискуссий, презентаций. *Необходимы:* (ПК-39); (ПК-40).

В области психопрофилактики:

1) Выявлять условия, неблагоприятно влияющие на развитие личности обучающихся. *Необходимы:* (ПК-34); (ПК-38); (ПК-41).

2) Вести профессиональную документацию. Необходимых научно-исследовательских компетенций в этой части ФГОС не предусмотрено.

Представленное соотношение научно-исследовательских компетенций магистра, предусмотренных ФГОС ВО и трудовых действий и необходимых умений и знаний, предусмотренных профессиональным стандартом психолога образования, позволяет сделать следующие **выводы**.

1. Освоенные магистром научно-исследовательские компетенции будут наиболее востребованы: при осуществлении психолого-педагогического сопровождения; при проведении психологической экспертизы безопасности образовательной среды; при проведении психологической диагностики.

2. Научно-исследовательская компетентность педагога-психолога практически *не будет определяющей* при осуществлении психологического консультирования, в коррекционно-развивающей работе и просветительской деятельности.

3. При сопоставлении научно-исследовательских компетенций выпускника с трудовыми действиями и умениями выявлены НИК, которые необходимы для реализации **большинства** трудовых действий, умений и знаний педагога-психолога: (ПК-33); (ПК-35); (ПК-36); (ПК-37); (ПК-38). Как видим, данные научно-исследовательские компетенции имеют **универсальный** характер, поэтому они будут наиболее востребованы в работе психолога в сфере образования, их формированию следует уделять особое внимание на этапе обучения, в том числе, через введение специальных дисциплин, образовательных модулей, например «Технологии проведения мониторинга освоения образовательных программ», «Психологическая экспертиза безопасности образовательной среды» и пр. НИР, направленная на решение данных задач будет иметь для обучающихся личностный смысл, поскольку опыт таких исследований будет сразу востребован работодателем и самим выпускником.

4. Предусмотренная ФГОС (уровень магистратуры) профессиональная научно-исследовательская компетенция (ПК-40) будет лишь частично востребована *в области психологической диагностики и просвещения*. Иначе говоря, это компетенция связана с участием в научно-практических конференциях, с подготовкой научных текстов, с осмыслением и оформлением результатов собственной психологической практики в виде «исследовательского продукта» и пр. Следовательно, можно ожидать, что эта способность, не будучи востребованной в условиях детского сада или средней школы, из профессионального багажа выпускника вуза постепенно переместится «за борт» профессиональной жизни.

5. Следует отметить определенное несоответствие содержания ФГОС и ПС в аспекте разных требований к профессиональному уровню подготовки педагога-психолога, а именно, от выпускника магистратуры требуется освоение ряда компетенций на уровне умений, готовности действовать, способности, в то время как профессиональным стандартом обозначен только «знаниевый» компонент в данной области. Это наглядно представлено в блоке «Психолого-педагогическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ». ПС предусматривает в этой области знание теории и методов организации психологического исследования; знание методов статистического анализа данных; знание методов верификации результатов исследования; знание методов интерпретации и представления результатов исследования; знание профессиональной этики. А ФГОС магистратуры требует от выпускника способности проводить теоретический анализ (ПК-33); способности выделять актуальные проблемы развития (ПК-34); способности критически оценивать адекватность методов (ПК-35); готовности использовать современные научные методы (ПК-36); способности выделять исследовательскую проблему (ПК-41). С одной стороны, подготовка магистра «с запасом прочности» обеспечивает его эффективность в профессиональной деятельности, с другой стороны, со временем невостребованные компоненты компетенций будут утрачиваться, особенно, если психолог не будет заниматься научной работой.

6. Анализ содержания трудовых функций, трудовых действий, необходимых умений и знаний педагога-психолога позволил выявить действия и умения, совершенно **необходимые** для осуществления всего спектра трудовых функций психолога ОУ. К ним относится ведение профессиональной документации (планов работы, протоколов, журналов, отчетов), а также умение составлять психолого-педагогические заключения и портреты личности обучающихся. Проблема заключается в том, что в процессе подготовки и защиты курсовых и выпускных квалификационных работ (на уровне бакалавриата и магистратуры) именно этому аспекту уделяется недостаточно внимания. На сегодняшний день качество ВКР не в последнюю очередь оценивается по внушительному размеру выборки, количеству использованных методик, сложности математико-статистической обработки результатов. При этом за рамками ВКР остается умение выпускника тщательно вести протокол обследования, готовить глубокое содержательное заключение, писать всестороннюю психолого-педагогическую характеристику обучающегося. Более того, ни соискатель ни научный руководитель не рискнут представить на защиту ВКР, основанную на глубоком качественном казуистическом анализе, а ведь это не менее сложно, чем проводить масштабное шаблонное тестирование, нивелирующее личности реальных участников исследования – ребенка, родителя, педагога.

Как справедливо пишет А.В. Юревич, характеризуя взаимоотношения между исследовательской и практической психологией: «... Выпускники психологических вузов вынуждены, в силу существующих образовательных стандартов, писать дипломы, представляющие собой мини-диссертации, построенные в соответствии с классическими стандартами академической науки (обзор исследований проблемы, гипотезы, эмпирическое исследование, статистический анализ полученных данных и т. д.) и тестирующие их способность заниматься академической наукой, в то время как подавляющая их часть идет в практику и заниматься наукой никогда не будет. Многие из них, получив классическое

психологическое образование, затем направляются получать второе образование в учреждения, «доучивающие» их практической психологии» [13: 301].

Фактически о том же, еще в 1930 г., писал и Х. Ортега-и-Гассет: «Необходимо разделять профессиональное образование и научное исследование, чтобы ни преподаватели, ни юноши не путали одно с другим, поскольку сегодня это наносит вред им обоим. (...) Общий тезис таков: студент или обычный ученик не овладевает наукой. Врач должен научиться лечить, но как врач он не должен учиться чему-либо еще. Он обязан знать классическую физиологию своего времени, но он не обязан ни быть физиологом, ни даже мечтать об этом. (...) Если у человека есть склонность к медицине и ни к чему более, ему не следует заигрывать с наукой... Вполне достаточно, если он будет хорошим врачом. То же самое я скажу о том, кто собирается стать учителем истории в средней школе. Не совершим ли мы ошибку, внушив студенту в университете, что он будет историком? Чего мы этим добьемся? Мы лишь заставим его напрасно тратить время на освоение методов, необходимых для ученого-историка, но бессмысленных для учителя истории» [5: 95-96].

Содержание исследовательской работы студента, ориентированного не на академическую науку (таких в педагогических вузах – единицы в «потоке»), а на психологическую практику, должно определяться, как пишет Ф.Е. Василюк, задачами практики: «Психологическая практика – источник и венец психологии, альфа и омега, с нее должно начинаться и ею завершаться (хотя бы по тенденции, если не фактически) любое психологическое исследование» [2: 80]. Только тогда НИР будет иметь личностный смысл для студента, станет важным условием принятия студентом к окончанию обучения роли профессионала (Т.В. Бугайчук, 2015) [1].

Все вышеизложенное дает основание говорить о необходимости разработки альтернативных формы НИР студентов, об изменении формальных и содержательных критериев при оценке ее качества. Исследовательская работа студентов-психологов должна быть ориентирована не только на академическую науку, но и на психологическую практику, она должна быть нацелена на реализацию трудовых функций психолога в сфере образования.

Библиографический список

1. Бугайчук, Т.В. Динамика развития профессиональной идентичности студентов педагогического вуза: психосемантический анализ [Текст]. // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I : материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : Издательство ООО «Агентство Литерар», 2015. – С. 141-142.
2. Василюк, Ф.Е. Методологический анализ в психологии [Текст]. – М.: МГППУ; Смысл, 2003.
3. Коряковцева, О.А., Тарханова, И.Ю. Преимущества реализации накопительно-модульной системы повышения квалификации педагогических кадров [Текст]. // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. – Т. 2 «Психолого-педагогические науки». – 2011. – №1. – С. 214-217.
4. Новиков, М.В., Ракитина, О.В. Мониторинг научно-исследовательских компетенций преподавателей в системе дополнительного профессионального образования [Текст]. // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. – Т. 2 «Психолого-педагогические науки». – 2010. – №4 (65). – С. 143-150.
5. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета [Текст]. / пер. с исп. М.Н. Голубевой, А.М. Корбута. – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. Ун-та – Высшей школы экономики, 2010.
6. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций [Текст]: монография / под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 211 с.
7. Ракитина, О.В. Задачи психологического сопровождения в процессе подготовки научных кадров [Текст]. // Ананьевские чтения 2014 : Психологическое обеспечение

- профессиональной деятельности : материалы научной конференции 21-23 октября 2014 г. / отв. ред. Г.С. Никифоров. – СПб.: Скифия-принт, 2014. – С. 198-199.
8. Ракитина, О.В. Исследование и практика в профессиональной подготовке психологов (современные проблемы) [Текст]. // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 385-415.
9. Ракитина, О.В. Особенности взаимодействия субъектов научно-исследовательской деятельности: бакалавриат, магистратура, аспирантура [Текст]. // Приволжский научный вестник. Научно-практический журнал. – Ч. 2. – 2014. – № 11 (39). – С. 177-182.
10. Ракитина О.В. Проблемы эффективности взаимодействия субъектов научно-исследовательской деятельности: эмпирическое исследование [Текст]. // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 3. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 476-478.
11. Эффективность научно-исследовательской работы в педвузе: бакалавриат, магистратура, аспирантура (психолого-педагогический аспект) [Текст] : коллективная монография / под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 131 с.
12. Юревич, А.В. Психология социальных явлений [Текст]. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.

УДК 378.046.4

Смолеусова Т.В.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В НАЧАЛЬНОМ МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация.** Представлены содержание, формы и методы обучения на курсах повышения квалификации учителей начальной школы, разработанные для внедрения инноваций в начальное математическое образование. Доказывается, что использование инновационных методов и форм обучения повышает эффективность курсов повышения квалификации и внедрения инноваций учителями.*

***Ключевые слова:** повышение квалификации, инновации, внедрение инноваций, методические инновации, начальное математическое образование, формы и методы обучения.*

Smoleusova T.V.

QUALIFICATION SKILL RAISING AS A MEANS OF INTRODUCTION METHODOICAL INNOVATION IN ELEMENTARY MATHEMATICAL EDUCATION

***Annotation.** Presents the content, forms and methods of teaching training courses of primary school teachers, developed for innovation in primary mathematics education. It is proved that the use of innovative forms and methods of education increases the efficiency of training courses and innovation teachers.*

***Keywords:** qualification skill raising, innovation, introduction of innovations, methodical innovation, elementary mathematical education, forms and methods of teaching.*

В условиях системных изменений в Российском образовании, смены целей и парадигмы образования необходима готовность учителей достигать новые цели, внедрять инновации. Требуется учителя, готовые реализовать обновление в учебной деятельности, на уроках по конкретным учебным предметам, в том числе в начальном математическом образовании. Как показали исследования [5; 6; 7], пока существуют серьезные проблемы реализации требований ФГОС НОО на уроке и при внедрении инноваций. Методическая готовность учителей к внедрению на занятиях инноваций, соответствующих требованиям ФГОС не соответствует современным требованиям. Профессиональное образование через всю жизнь, повышение квалификации работников образования является обязательным условием обновления образования и внедрения инноваций, перехода массовой школы на работу в

соответствии с требованиями ФГОС на всех уровнях. Новизна данной проблемы связана с изменением не только содержания общего образования, но и инновационных подходов, методов и форм обучения. Кроме того, как показывают экономические исследования, «современные работодатели ориентируются, на привлечение, прежде всего, таких специалистов, которые обладают инновационным и «рыночным» мышлением, способностью к быстрому освоению новых технологий и принятию эффективных решений в постоянно меняющихся условиях деятельности предприятий» [1]. Поэтому система дополнительного профессионального образования (ДПО) работников образования на современном этапе развития отечественного образования требует системного обновления в соответствии с требованиями модернизации системы образования.

Каковы же пути решения проблем подготовки учителей начальной школы в структурах, обеспечивающих повышение квалификации и профессиональную переподготовку в области начального математического образования? Опыт и проблемы повышения квалификации работников образования в аспекте введения ФГОС НОО в Новосибирской области описан статье А.В. Молоковой. Ею к числу «решаемых проблем были отнесены следующие:

- масштабность и новый формат содержания повышения квалификации;
- преемственность и непрерывность повышения квалификации;
- учет требований потребителей к качеству образовательных услуг повышения квалификации» [3].

Государственно-общественный характер управления непрерывным профессиональным образованием каждые три года дает свои позитивные результаты. Но, наше исследование убедило в том, что только управленческими решениями не решишь проблему полного перехода учителей на инновационные методы проведения уроков. Учителя нуждаются в методическом обеспечении реализации измененных требований к образованию [6]. Для этого нами введено новое понятие «методические инновации» разработана Концепция проектирования и внедрения методических инноваций в начальное математическое образование. Для внедрения учителями методических инноваций в практику начального математического образования, на кафедре начального образования в Новосибирском институте повышения и переподготовки образования автором статьи разработаны новые программы дополнительного профессионального образования для курсов повышения квалификации, модулей, творческих групп, стажировок с разными – количеством часов, содержанием, планируемыми результатами, методами обучения и формами обучения (очная, очно-заочная, дистанционная).

Подходы, лежащие в основе отбора современного содержания и методов дополнительного профессионального образования учителей начальной школы на современном этапе определены необходимостью внедрения требований ФГОС НОО, инноваций, а так же фундаментальными основами учебного предмета (математика). Автором данной статьи разработана методика внедрения методических инноваций в обучении математике младших школьников через систему повышения квалификации учителей начальной школы. Научно обоснованы, созданы и внедрены технологии создания учебных программ в системе дополнительного профессионального образования; новые программы, модули и учебные пособия для дополнительного профессионального образования учителей начальной школы с инновационным содержанием и инновационными технологиями проведения занятий. Определено содержание повышения квалификации, обеспечивающее достижение новых целей и распределенное по таким темам, как: «Методика обучения для реализации требований ФГОС НОО»; «Модернизация математического образования в условиях ФГОС НОО»; «Инновации в образовании для реализации ФГОС НОО»; «Инновации в содержании математического образования и ФГОС НОО»; «Обучение решению задач в соответствии с требованиями ФГОС»; «Формирование УУД средствами математического образования»; «ФГОС НОО и личностно-ориентированное образование»; «Реализация требований к результатам освоения ООП НОО средствами образовательной технологии РКМЧП»; «Системно-деятельностный подход в математическом образовании»;

«Проекты в математическом образовании»; «Информатизация математического образования»; «Метапредметный результат «моделирование изучаемых объектов и процессов»»; «Реализация требований к результатам освоения ООП НОО средствами образовательной технологии «Образ и мысль». Преподаватель для организации учебно-воспитательного процесса на курсах повышения квалификации вовлекает большинство учителей в интерактивную мотивированную деятельность по освоению инновационных образовательных технологий и системно-деятельностного подхода. Он использует те инновационные методы, технологии и формы обучения, которые рекомендует учителям внедрять в своей работе с младшими школьниками, согласно принципу бинарности при внедрении, позаимствованному у А.Г. Мордковича [4]. Для новых курсов повышения квалификации разработаны системы специальных заданий (в том числе дистанционные), учебные пособия, способствующие формированию профессионального мировоззрения. В качестве ресурсного обеспечения преподаватель использует инновационные учебные пособия по математике для начальной школы. Например, для формирования познавательных УУД средствами математического образования полезны рабочие тетради Н.Б. Истоминой, Н.Б. Тихоновой [2]. Посещение и анализ инновационных уроков помогает решать проблемы изучения и реализации инновационного опыта профессионального педагогического образования.

В ходе педагогического эксперимента, проводимого в двух направлениях, определена эффективность методических инноваций в начальном математическом образовании: для младших школьников и для учителей начальной школы. Установлено возрастание эффективности учебного процесса (повышение качества математического образования; возрастание количества усвоенного материала учащимися; уменьшение времени, затрачиваемого младшими школьниками и учителями на усвоение обновленного содержания образования). Описанный подход обеспечивает компетентностный подход в профессиональной подготовке учителей. В ходе исследования установлено, что, как утверждали учителя, применение преподавателями инновационных технологий на своих занятиях на курсах, значительно повысило: эффективность этих занятий; профессиональную мотивацию учителей к применению инноваций в работе с учениками, на уроках; их методическую готовность к внедрению инноваций в начальном математическом образовании.

Библиографический список

1. Горюнова, Е. В. Повышение качества образовательных услуг региональных вузов на основе внедрения инноваций и инновационных стратегий [Текст]. Автореф. на соиск. ... к.э.н. – Ростов-на-Дону – 2011.
2. Истомина, Н.Б., Тихонова, Н.Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Тетрадь для 1-2 классов общеобразовательных организаций [Текст]. / Н.Б. Истомина, Н.Б. Тихонова. – 6-е изд., исправ. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014. – 48 с.
3. Молокова, А.В Проблемы повышения квалификации работников образования в аспекте введения ФГОС НОО в Новосибирской области [Текст]. // Сибирский учитель. – 2013 – №4.
4. Мордкович, А.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А.Г. Мордкович. – М., 1986. – 355 с.
5. Смолеусова, Т.В. Проблемы реализации требований ФГОС НОО на уроке и внедрение инноваций [Текст]. // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. – Т. 10. – № 6. – С. 5-10.
6. Смолеусова, Т.В. Методическая готовность учителей к внедрению на занятиях инноваций, соответствующих требованиям ФГОС [Текст]. // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2015 – № 4 – С. 27-36.

7. Стойлова, Л.П. О готовности учителя к работе по новому стандарту начального общего образования [Текст]. // Инновации в начальном образовании и проблемы подготовки учителя [Текст] : сб. науч. ст. / Сост. Л.П. Стойлова. – М., 2011.

УДК 378

Тарабарина Т.И., Прозоровская И.М.

РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития организаторских способностей студентов в процессе обучения.

Ключевые слова: развитие, организаторские способности, организаторская деятельность.

Tarabarina T.I., Prozorovskaya I.M.

DEVELOPMENT OF ORGANIZING ABILITIES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOLS: THEORETICAL ASPECTS

Annotation. This article discusses the development of managerial abilities of students in the learning process.

Keywords: development, organizational skills, organizational activity.

Вопросы развития организаторских способностей являются чрезвычайно важными в системе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. Профессия педагога относится к типу «человек-человек», где особо важным является умение быть убедительным в процессе разговора с людьми, организовывать их, создавать доброжелательную атмосферу общения.

Несмотря на многочисленные теоретические и экспериментальные исследования проблема развития организаторских способностей личности все еще требует дальнейшего изучения. В настоящее время в известных концепциях нет однозначного ответа на вопросы о природе, закономерностях и факторах развития отдельных свойств личности, нет единой точки зрения на определение способностей.

Значительный вклад в развитие проблемы личности и общения в их глубокой взаимосвязи внесли как отечественные (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.В. Мудрик, В.М. Мясичев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рыжов, И.М. Юсупов и др.), так и зарубежные исследователи (J. Bowlbi, J.S. Bruner, M. Hoffinan, C. Kelley, T. Lipps, B. Skinner).

Фундамент в изучении способностей личности был заложен в трудах С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова. Так, Б.М. Теплов определяет способности как индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. По мнению автора, способности всегда являются результатом развития. «Не в том дело, - отмечает он, - что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [6].

С.Л. Рубинштейн сформулировал основное правило развития способностей. Оно заключается в том, что развитие совершается по спирали: реализация возможности, которая представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития, для развития способностей более высокого уровня.

Как показывают исследования многих ученых, способности не являются чем-то аморфным и неупорядоченным, они имеют свою структуру, которая обуславливается рядом факторов. Знание данной структуры, ее учет, позволяет более плодотворно выявлять определенные способности, а также вести работу по их развитию у студентов.

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к определению организаторских способностей и их составляющих.

Вопросы организаторской деятельности и развития организаторских способностей рассматривали Е.А. Аркин, В.А. Гольнева, П.Л. Загоровский, В.Н. Николаев. Организаторские способности студентов как динамическое образование, по мнению

А.Н. Ковалева, В.А. Крутецкого, В.Н. Мясичева, С.Л. Рубинштейна и др., формируются в вузе под влиянием ряда факторов таких, как интеллектуальные и личностные особенности, мотивация, ценностные ориентации, организация учебного процесса, уровень педагогического мастерства, самостоятельная работа студентов, уровень саморегуляции и самоуправления и другие.

Богатый материал по развитию организаторских способностей применительно к задачам педагогической практики заложен в работах А.С. Косарева, В.Н. Коротова, А.Н. Лутошкина, Т.М. Мальковской, И.С. Мангутова и других [3]. Формирование организаторских способностей студентов вуза во внеаудиторной деятельности рассматривает в своем исследовании Н.А. Галеева [1].

Ученые сходятся во мнении, что нельзя установить жесткий набор способностей личности к организаторской деятельности – это невозможно и нецелесообразно, ввиду различий по составу и ориентациям социальных групп, которыми нужно руководить, организаторов и выполняемой ими деятельности. Однако при этом могут быть выделены основные группы качеств как ориентиры для подготовки специалистов к организаторской деятельности. Так, например, в исследовании В.В. Чапайкина выделяется две группы способностей: личностные способности организатора и способности, связанные с выполнением организаторских действий [7]. В связи с этим, об уровне способностей можно судить по уровню результативности деятельности.

Известно, что успех любой деятельности, в том числе учебной, обеспечивается за счет активности личности и ее оптимального психического состояния. Своеобразие учебной деятельности заключается в том, что в процессе ее осуществления человек не только усваивает знания, но и формируется как личность. Учебная деятельность студентов высших учебных заведений отличается профессиональной направленностью, что связано с усилением роли профессиональных мотивов самообразования и самовоспитания [2, 5].

Современный педагог должен уметь не только грамотно излагать свою позицию, но и быть убедительным, ярким и оригинальным в качестве организатора и участника диалога [4]. Именно поэтому, в период обучения в вузе, следует развивать организаторские способности студентов.

Библиографический список

1. Галеева, Н.А. Формирование организаторских способностей студентов вуза во внеаудиторной деятельности [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Красноярск, 2008. – 22 с.
2. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы [Текст] : Учебное пособие для вузов. – М.: Просвещение, 1999. – 235 с.
3. Коряковцева, О.А., Плуженская, Л.В., Тарханова, И.Ю. Актуальные вопросы перехода российской высшей школы на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения [Текст] : уч.-метод. пос. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 56 с.
4. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг [Текст]. – М.: Издательство МГУ, 1989. – 216 с.
5. Тарабарина, Т.И. Организаторская компетенция как один из аспектов подготовки педагогов к профессиональной деятельности [Текст]. / Материалы четвертой Всероссийской научно-практической интернет конференции «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации». – Ярославль, 2012. – 384 с. – С. 316-319.
6. Теплов, Б.М. Способность и одаренность [Текст]. – В кн.: Ученые записки Института психологии. – М., 2011. – Т. II. – С. 3-56.
7. Чапайкин, В.В. Формирование и развитие организаторских способностей [Текст]. // Социальные идеалы в стратегиях общественного развития. – Ч. 2. – Межвуз. науч. сб. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2005. – С. 316-318.

УДК 378

Татарина Н.М.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные проблемы формирования системы профессиональной мобильности в условиях непрерывного образования. Автором разработаны технологии подготовки профессионально мобильного специалиста с учетом направленности его развивающейся личности, имеющие значение для подготовки специалиста соответствующего уровня компетентности с учетом требований рынка труда.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, образовательные услуги, нестабильность, повышение квалификации, переподготовка кадров, непрерывное образование.

Tatarinova N.M.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MOBILITY IN THE CONTINUING EDUCATION

Annotation. In this article the basic problems of the formation of professional mobility in terms of continuing education. The author developed a mobile professional technology training specialist based orientation of its developing personality, relevant to the preparation of an appropriate level of professional competence to meet the requirements of the labor market.

Key words: professional mobility, educational services, instability, training, retraining, continuing education.

В современном российском обществе имеются серьезные проблемы, связанные с включением молодых людей с высшим образованием в процессы социальной мобильности в условиях региона. Высшее образование на современном этапе развития российского общества представляет собой квинтэссенцию предыдущего опыта функционирования его как социального института и особенностей развития в условиях трансформации российского общества. Происходящие в стране рыночные преобразования раскрывают и обостряют проблемы в системе высшего профессионального образования, наиболее приоритетная функция которого – подготовка квалифицированных специалистов для нужд национальной экономики с учетом их социально-профессиональных интересов.

При этом качество образовательного процесса на этапе профессиональной подготовки в вузе во многом определяет успешность человека в будущей профессиональной деятельности и в его взаимодействии с другими людьми. В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» раскрывается основная цель профессионального образования как «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [3].

В этой связи проблемы социальной мобильности актуализируют анализ роли высшего образования и различных социальных институтов в достижении жизненного успеха молодыми людьми с высшим образованием в условиях нестабильной внешней среды [1].

При этом необходимо отметить, что формирование системы качества профессиональной подготовки специалиста в условиях вуза во многом зависит от степени развития образовательной системы, ее сущности, внутренней организации и механизмов регулирования процессов познания и преобразования результатов образовательной деятельности. Эта деятельность определяется возможностями по созданию условий удовлетворения перспективных потребностей рынка в специалистах соответствующей квалификации. Вместе с тем, на современном этапе развития рыночных отношений студенческая молодежь входит в группу наиболее уязвимых слоев общества, проблемы которых требуют повышенного внимания. Для успешного поиска работы молодым людям

необходимо обладать такими качествами как: личная мобильность, высокая профессиональная компетентность, упорство и настойчивость, способность выдержать конкуренцию, обладание необходимыми творческими навыками.

Следовательно, система качества профессиональной подготовки специалиста в условиях современного вуза должна строиться как комплексная система управления знаниями. Функционирование такой системы предопределяется, с одной стороны ресурсными возможностями вуза, с другой согласованными действиями его администрации и профессорско-преподавательского состава по построению личностно-деятельностной модели специалиста, отвечающего современным потребностям общества.

Данный подход обуславливается тем, что образовательная структура в своей деятельности ориентируется на подготовку специалистов по определенным сегментам рынка труда.

Именно в рыночной среде находят отражение перспективные теории, концепции и подходы, предопределяющие развитие производства и науки. Ее сущностные характеристики проявляются в системе факторов, определяющих перспективы развития различных сфер жизнедеятельности человека и, как следствие, влияют на содержание и структуру компетенций специалиста соответствующего профиля подготовки.

В новых экономических условиях дефицита квалифицированных кадров работодатели делают ставку на привлечение молодых кадров, в том числе молодых специалистов (выпускников вузов). Заметим, что сегодня молодежь в возрасте 16-29 лет составляет более 24% трудоспособного населения страны. На фоне абсолютного снижения численности трудовых ресурсов в РФ ее доля будет увеличиваться. Однако реалии современного производства находятся в противоречии со знаниями и намерениями молодых людей, получаемыми в образовательном процессе. В силу известных причин социальная группа «молодежь с высшим образованием» нередко является «проблемной» для рынка труда. Объективно существует диспропорция между качественно-количественной подготовкой специалистов и потребностью в них экономики. Можно выделить целый ряд причин, определяющих низкую конкурентоспособность молодежи на рынке труда, среди них: низкая мотивация к поиску работы, отсутствие необходимого опыта работы, недостаточная профессиональная подготовка, завышенная самооценка к условиям труда и размеру заработной платы, неуверенность в своих силах и др. [2].

Очевидно, что уровень готовности студентов и выпускников вуза к профессиональной деятельности во многом задает само учебное заведение, то, как в нем построена работа по профессиональному ориентированию и карьерному консультированию. В связи с этим представляется принципиально важным диагностика профессиональных предпочтений студентов.

Студент, выбравший ту или иную специальность, рассчитывает в рамках высшей школы приобрести профессиональные знания и навыки для конкретной работы. Отсюда нередко возникает неудовлетворенность учебным процессом, в который, по его мнению, включено много ненужных дисциплин. Диссонанс между ожиданиями студентов и реальным учебным процессом снижает не только их возможность учитывать конъюнктуру рынка труда, но и активность, и ответственность за свой выбор. На наш взгляд, прививать студентам творческие навыки и навыки социально-профессиональной адаптации и самостоятельного поиска работы целесообразно еще в вузе.

Обеспечение качества подготовки специалиста в условиях непрерывного образования требует осуществления направленности деятельности вуза на системную интеграцию науки, культуры, производства и образования в целях достижения соответствия содержания, методов, форм организации, средств обучения тем изменениям, которые происходят в различных сферах жизнедеятельности.

Формирование системы профессиональной мобильности выпускников вузов с позиции комплексного подхода позволяет синтезировать общекультурные, личностно-деятельностные, социально-психологические, технологические, научно-исследовательские

знания с общенаучными и методологическими положениями в рамках системы подготовки в условиях современного вуза. Используемые при этом инновации в рамках формирования качества подготовки специалистов позволят выявить роль системных технологий на основе расширения элементов самоорганизации деятельности субъектов образовательного процесса, обеспечить сбалансированность спроса и предложения на рынке образовательных услуг [4].

При этом разработка технологии подготовки профессионально мобильного специалиста в условиях непрерывного образования должна осуществляться с учетом направленности его развивающейся личности и включением его в зависимости от уровня подготовки (бакалавр-магистр) в события, учебно-воспитательные ситуации, имеющие значение для подготовки специалиста соответствующего уровня компетентности [5-6]:

- организация образовательного процесса, которая обеспечивала бы профессионально-личностное самовыражение обучающихся, социальную, академическую активность;
- формирование мотивации, развитие способности к рефлексии как средству обоснования выбора, стремления к саморазвитию;
- формирование компетенций, знания и понимания (теоретические знания в академической области); знаний, как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям); знаний как способности восприятия и жизни;
- воспитание самостоятельности, активности, ориентации на нравственные ценности, адаптивности, самоорганизации, культуры переживания.

Библиографический список

1. Ахмедов, А.Э., Ахмедова, О.И., Шаталов, М.А. Проблемы профессиональной мобильности выпускников российских вузов в условиях непрерывного образования [Текст]. // Социальное образование в современной России: смена парадигм и поиск новых решений : научно-методические материалы. Научные редакторы Т.И. Грабельных, В.А. Решетников. – Иркутск, 2014. – С. 58-62.
2. Иванов, С.Ю. Особенности профессиональной мобильности выпускников вуза на рынке труда в условиях инновационного образования [Текст]. / С.Ю. Иванов, Д.В. Иванова, С.Н. Антонюк. Н.И. Прокопов. // Вестник МИТХ. – 2011. – № 1. – С. 90-94.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Каким быть образованию в 2020 году [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». – Режим доступа: локальный. – Дата обновления 17.06.2014.
4. Мычка, С.Ю., Шаталов, М.А. Самостоятельная работа студента в системе личностно-профессионального развития будущего специалиста [Текст]. // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста : Материалы XI Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 331-335.
5. Сарапова, Н.Е. О перспективах социально-профессиональной мобильности молодых специалистов в условиях рыночной экономики [Текст]. // Н.Е. Сарапова// Рынок труда и качество профессионального образования : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. – Пенза, 2005. – С. 148-151.
6. Шаталов, М.А., Кизина, О.С. Интеграционные процессы в высшем профессиональном образовании : тенденции, проблемы, перспективы [Текст]. // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса : экономические, правовые и социальные аспекты : Материалы международной научно-практической конференции. 2014. – С. 193-196.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ДОО: СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье представлены основные особенности развития профессиональной компетентности педагогических работников ДОО в рамках инклюзивного образования.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная компетентность, инклюзивное образование.

Bugaychuk T.V., Usanina N.S.

PROBLEM OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHING STAFF DOW: SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Annotation. The article presents the main features of development of professional competence of teachers OED within inclusive education.

Keywords: children with disabilities, professional competence, inclusive education.

В настоящее время организация инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями создания так называемой безбарьерной среды, но, прежде всего, с проблемами социального характера. Они включают в себя распространенные стереотипы и предрассудки, неготовность или отказ педагогов принять принципы инклюзивного образования, недостаток психолого-педагогических знаний и владения технологиями, а также отсутствие специальных отечественных исследований в этой сфере. Все это рождает множество вопросов, вызывает недоверие и критику самой идеи.

В настоящий момент решение этой проблемы оказывается наименее обеспеченным как организационно, так и методически. Отмечается и практическое отсутствие учебно-методических и дидактических средств, позволяющих реализовать разноуровневое обучение детей инклюзивных групп. Педагог оказывается «обезоруженным», не имеющим в своем арсенале методических и дидактических разработок, педагогических технологий, адекватных задачам фронтального инклюзивного обучения. Отсюда, актуальность данной темы неоспорима.

Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов [1], формирование профессиональной готовности к реализации инклюзивного образования в ДОО.

Под профессиональной готовностью педагога к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста, мы понимаем, фундаментальное условие успешного осуществления инклюзивного образования детей дошкольного возраста, динамическое, интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей активную предрасположенность и потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования детей дошкольного возраста, проявляющееся в наличии и мобилизации специальных знаний, умений и навыков реализации инклюзивного образования [3].

Поэтому решение проблемы профессиональной компетентности педагогических работников ДОО, реализующих инклюзивное образование, начинается с правильной организации управленческой деятельности. Организация инклюзивной практики предполагает творческий подход и определенную гибкость образовательной системы, учитывающей потребности не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе [4].

Система обучения и воспитания подстраивается под индивидуальные образовательные потребности ребенка, используются новые подходы к обучению, применяются вариативные

образовательные формы и методы обучения и воспитания. В самом инклюзивном подходе заложена необходимость изменять образовательную ситуацию, создавать новые формы и способы организации образовательного процесса с учетом индивидуальных различий детей. Для управления инклюзивными процессами необходимо вводить командные формы работы, проектные формы организации деятельности, диагностику и мониторинг инклюзивных процессов, формы согласования интересов разных участников образовательного процесса (дошкольников, родителей, педагогов, администрации).

Основной принцип управления инклюзивным детским садом, по данным Т.В. Волосовец и Е.Н. Кутеповой – это принцип совместного принятия решения участниками образовательного процесса и ответственность за его выполнение [2]. На основе данного принципа определяются структуры управления инклюзивным процессом:

- 1) методический совет ДОО;
- 2) психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) ДОО.

Одним из важных условий организации инклюзивного процесса является командная работа сотрудников. Управленческая команда – это группа специалистов, объединенная пониманием перспективы развития ДОО и проводящая в коллективе единую политику по достижению поставленных целей. Функционирование и развитие инклюзивного ДОО зависит от обмена информацией и способности людей совместно решать проблемы и задачи. Командная работа способствует:

- более успешной работе ДОО;
- быстрой адаптации образовательной системы к изменениям во внешней среде, четкому реагированию на изменение образовательного запроса;
- модернизации организационной системы управления при переходе от функционально-линейной организационной структуры к матричной структуре, в которой сочетаются вертикальная и горизонтальная системы управления.

Формой командного управления ДОО является методический совет, который решает стратегические и оперативные задачи. В методический совет входят заведующая, координатор по инклюзии, руководители различных служб ДОО (консультативный пункт, ранняя помощь, лекотека и др.), старший воспитатель, ведущие специалисты.

Методический совет разрабатывает концепцию развития инклюзивной практики в ДОО, программу развития и годовой план; определяет направления разработки и план внедрения новых технологий дошкольного образования; обобщает имеющийся опыт в области инклюзивной практики; определяет перечень необходимых научно-практических материалов; осуществляет стратегическое планирование деятельности инклюзивного ДОО.

Кроме того, совет решает оперативные задачи:

1. анализ ситуации в ДОО и оперативное реагирование на нее;
2. обсуждение планов и отчетов структурных подразделений ДОО;
3. контроль и анализ деятельности ПМПк ДОО.

Планы, намеченные советом, обсуждаются и корректируются на собраниях педагогического коллектива и принимаются к исполнению. Вопросы оперативного управления решаются на еженедельных совещаниях, проводимых заведующей.

Для решения методических и организационных задач обеспечения инклюзивных процессов создаются рабочие группы для решения конкретных задач, например, создания методики работы «детско-родительской группы», разработки критериев эффективности работы воспитателей.

Исходя из того, что инклюзивное образование пока не введено в широкую практику образовательных организаций, но закреплено законодательно, а работающие педагоги не обладают высоким уровнем развития инклюзивной компетентности, представляется целесообразным включение в программы курсов повышения квалификации модуля для отработки компетенций в условиях реализации инклюзивного образования.

Таким образом, реализация инклюзивного образования требует теоретической и практической подготовки и переподготовки управленческих и педагогических кадров всех

уровней образования, в том числе и дошкольного. Именно состояние кадрового потенциала является важным фактором, влияющим на распространение современных технологий инклюзивного образования и методов воспитания, обучения и развития детей, в том числе – с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Ракитина, О.В. Исследование и практика в профессиональной подготовке психологов (современные проблемы) [Текст]. // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии. / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 385-415.
2. Ребенок в инклюзивном дошкольном учреждении [Текст] : методическое пособие / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2010.
3. Самарцева, Е.Г. Подготовка педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста. Элективный курс: учебно-методическое пособие [Текст]. / Е.Г. Самарцева. – Орел: ООО «Горизонт», 2011. – 54 с.
4. Усанина, Н.С., Бугайчук, Т.В. Управление инклюзивными процессами в образовании (на примере МДОУ «Детский сад №109» г. Ярославля) [Текст]. // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2015. – С. 138-139

УДК 159.99

Юферова М.А., Чернецова С.Б.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье обосновывается эффективность применения технологии медиации при разрешении конфликтов в образовательном процессе, раскрывается специфика коммуникативных умений, необходимых для эффективного разрешения конфликта педагогом.

Ключевые слова: конфликт, урегулирование конфликта, медиация, коммуникативные навыки.

Yuferova M.A., Tchernetsova S.B.

THE ISSUE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS INVOLVED IN THE CONFLICT RESOLUTION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Annotation. The article proves the effectiveness of technologies of mediation in the resolution of conflicts in the educational process, reveals the specific communicative skills required for effective conflict resolution teacher.

Keywords: conflict, conflict resolution, mediation, communication skills.

Модернизация образования и динамичные изменения в обществе ставят современных педагогов перед необходимостью овладения новыми профессиональными и общекультурными компетенциями. Так способность педагога конструктивно взаимодействовать в конфликтной ситуации, становится особенно значимой в условиях конфликтного образовательного пространства.

Конфликт – неизбежное явление в образовательном процессе, насыщенном личным и профессиональным общением различных групп: школьники и их родители, педагоги, администрация. Различия в возрасте, опыте, взглядах, ценностях участников образовательных отношений делает такое общение чрезвычайно напряжённым и требует своевременного предупреждения его деструктивных форм, компетентного разрешения возникающих противоречий. Потребность в овладении навыками конструктивного урегулирования конфликтов актуальна ещё и потому, что несовершеннолетние школьники часто становятся участниками, свидетелями и даже «заложниками» конфликтных отношений. Они, по сравнению с взрослыми имеют меньше ресурсов для оптимального

выхода из кризисной или конфликтной ситуации, поэтому инициатива в урегулировании конфликта и ответственность за перевод его в конструктивное русло должны принадлежать, прежде всего, педагогу. В Профессиональном стандарте педагога, утверждённом министерством труда и социальной защиты РФ 18.10.13. №544н, необходимым умением для педагогов является «защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации или неблагоприятных условиях», а так же «владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения» [2].

Вместе тем можно констатировать факт, что набор методов разрешения конфликтных ситуаций у современных педагогов крайне ограничен и часто предполагает авторитарное вмешательство, это приводит к неустойчивым, краткосрочным результатам, не снимая возникшего противоречия. Например, педагог, выступая в качестве посредника в конфликтной ситуации между учениками, чаще всего находится в позиции «арбитра», давая свою авторитетную оценку происходящему и принимая решение в пользу одного из учеников. Не всегда у педагога хватает терпения и времени, чтобы выслушать обе стороны не делая поспешных выводов и не оценивая, кто прав, а кто виноват. Часто профессиональная деформация, стереотипы восприятия, эмоциональное выгорание педагога тоже могут стать барьерами для конструктивного общения в конфликте [4]. Ошибка педагога при разрешении ситуации часто способствует эскалации напряжённости, разрастанию зоны конфликта, который выходит за рамки учреждения, что снижает возможность его оптимального разрешения.

Нормативно-правовое урегулирование конфликта (использование уставов, должностных инструкций, локальных актов и т.д.) может быть эффективным, однако не всегда формальное решение будет удовлетворять обе стороны в полной мере.

Интеграция России в международное правовое и образовательное поле требует обязательного перехода на международные нормы и стандарты, методы и технологии работы с детьми и подростками, в том числе и в сфере разрешения конфликтов. Российским законодательством определены новые инструменты разрешения конфликтов в школе. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» в 45 статье предусматривает защиту прав обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся посредством организации комиссий по урегулированию споров между участниками образовательных отношений, функциями которых является урегулирование разногласий в образовательной организации. Однако практика показывает, что деятельность таких комиссий носит формальный характер, а информации о положительном опыте их работы недостаточно. Среди причин мы видим как отсутствие профессионально подготовленных специалистов в сфере урегулирования конфликтов, так и методического обеспечения данной деятельности.

Другим новым инструментом разрешения конфликтов в школе становится деятельность школьного омбудсмана – уполномоченного по защите прав участников образовательных отношений. Им может стать как представитель родительской общественности, так и педагог. Однако деятельность омбудсмана недостаточно регламентирована: не ясным остаётся порядок обращения к школьному омбудсмену, механизм вмешательства в конфликт и полномочия школьного омбудсмана.

На сегодняшний день эффективной технологией урегулирования социальных противоречий является медиация, всё активнее её используют в сфере бизнеса, ЖКХ, здравоохранения, в регулировании семейных и трудовых отношений. В образовании медиация находит применение через организацию деятельности школьных служб примирения. Правительство России иницирует эту деятельность, об этом свидетельствуют современные нормативно-правовые документы. В Государственной программе «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 гг.» говорится о необходимости организации служб примирения в школе. В письме Министерства образования и науки РФ от 18.11.2013 конкретизируются организационные положения создания служб школьной медиации.

Каковы преимущества медиации при разрешении школьных конфликтов? Медиация или переговоры с участием посредника – это особым образом организованная коммуникация, в которой реализуются важные потребности сторон конфликта и, прежде всего, это потребность быть услышанными и понятыми. Построение доверительных отношений со сторонами способствует свободному и откровенному общению [3].

Медиатор на переговорах выполняет ряд важных функций. Как организатор процесса медиации он обеспечивает последовательное и конструктивное ведение переговоров. Медиатор устанавливает правила общения, временные рамки, организует пространство общения. Как активный слушатель медиатор применяет особый набор *«коммуникативных инструментов»*: техники активного слушания, умение задавать открытые вопросы, отделять факты от интерпретаций и оценок. В зависимости от этапа переговоров медиатор использует такие приёмы как эхо-повтор, парафраз, рефрейминг, резюмирование и т.д. [1]. Как генератор идей медиатор стимулирует спорщиков к поиску иных решений, чем те, которые до сих пор ими рассматривались. Медиатор расширяет ресурсы сторон, снабжая их полезной информацией, обучает стороны конструктивному ведению переговоров и выработке соглашения, проверяя его на реалистичность. Медиатор как хранитель психологического климата следит за балансом сил на переговорах, исключает оскорбления и унижения сторон друг другом. Все эти компетенции могут быть сформированы только при специально организованном обучении.

В рамках инновационного проекта «Развитие кадрового потенциала школьных служб медиации», реализуемого на базе инновационной площадки МОУ СОШ №66 с 2015 года ведётся просветительская работа со всеми участниками образовательных отношений на предмет развития конфликтологической компетентности. С обучающимися старших классов проводится цикл семинаров по развитию переговорных навыков, педагоги школы участвуют в тренингах развития коммуникативных компетенций в разрешении конфликтов, регулярно собирается родительский клуб для обсуждения актуальных вопросов.

Разрешение конфликтов в школе с участием медиатора позволяет ученикам сохранить отношения, общаться друг с другом на новом уровне, подходить к этому общению более ответственно. Родители учеников, принимавших участие в медиации, отмечают «оздоровление» и гармонизацию отношений в классе. Таким образом, распространение метода школьной медиации в образовательное пространство школы создаёт условия для обеспечения защиты интересов всех участников образовательных отношений, способствует гармоничному развитию личности, делает её более самостоятельной и приспособленной к окружающему миру, в котором умение договариваться приобретает всё большую ценность.

Библиографический список

1. Иванова, Е.Н. Когнитивные аспекты работы с конфликтом [Текст]. / Е.Н. Иванова. – СПб., 2012. – 262с.
2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550)
3. Стрэссер, Ф., Рэндольф, П. Психологический взгляд на разрешение конфликтов [Текст]. / Ф. Стрэссер., П. Рэндольф – М.: Издательство ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2015. – 196 с.
4. Юферова, М.А. Психологические особенности поведения педагога в конфликте [Текст]. / М.А. Юферова. // Конфликтология. – 2014. – № 5. – С. 330-331.
5. Юферова, М.А., Доссэ, Т.Г. Конфликтологические аспекты педагогической деятельности [Текст]. / М.А. Юферова, Т.Г. Доссэ // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского / под редакцией Ю.П. Поваренкова. – Ярославль. – 2011. – С. 220-222.

Секция 3. Социализация взрослых средствами ДПО

УДК 378.046.4

Абрамова М.Г.

Тьютор в дополнительном профессиональном образовании: необходимость или мода?

Аннотация. В данной статье обосновывается сущность и содержание новой формы образовательного взаимодействия – тьюторского сопровождения слушателей, поднимается вопрос о необходимости такого сопровождения при реализации программ дополнительного профессионального образования, анализируются особенности тьюторского сопровождения, выявляются основные функции тьюторской деятельности.

Ключевые слова: социализация, индивидуальная образовательная программа, тьютор, тьюторское сопровождение, основные функции тьюторской деятельности.

Abramova M.

TUTORS IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION: THE NEED OR FASHION?

Annotation. This article explains the nature and content of the new forms of educational interaction – tutor support students, raised the issue of the need for such support in the implementation of additional professional education programs, analyzes the characteristics of tutor support, identify basic functions tutors activities.

Keywords: socialization, individual educational program tutor, tutor support, the basic functions tutor activities.

В условиях модернизации современное образование направлено на формирование социальных и профессиональных компетентностей, важных для информационного общества, на формирование социально ценных качеств личности – таких как самостоятельность, инициативность, ответственность, активность, мобильность. Поэтому очень важно научить обучающегося учиться самостоятельно, ориентировать его на активный поиск знаний, выработку профессиональных навыков, и в этом ему могут помочь тьюторы.

В связи с этим повышается актуальность проектирования новой парадигмы социализации взрослых, ориентированной на выработку наиболее результативных жизненных стратегий и на реализацию личностного потенциала [1].

В последнее десятилетие те или иные аспекты проблемы социализации личности все чаще оказываются в фокусе внимания ученых-педагогов, известные авторы учебных пособий по педагогическим дисциплинам ставят социализацию как понятие не только социальной, но и общей педагогики (Г.М. Андреева, Ю.И. Кривов, В.А. Сластенин и др.), а также педагогики профессионального и дополнительного образования (Л.А. Амирова, М.Т. Громкова, Н.К. Сергеев и др.).

Существует несколько трактовок и определений термина «социализация», мы разделяем точку зрения И.Ю. Тархановой социализация – самое широкое понятие среди процессов, характеризующих образование личности. Она предполагает не только сознательное усвоение индивидом готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку (в совместности) собственного социального опыта, ценностных ориентаций, своего стиля жизни.

Одной из сфер социализации взрослых может стать дополнительное профессиональное образование, «осуществляющее пролонгированную поддержку социальной и профессиональной активности человека, его интеграцию в новую социальную и профессиональную среду, повышение потенциала самореализации личности» [5].

Очень важно научить обучающегося учиться самостоятельно, ориентировать его на активный поиск знаний, выработку профессиональных навыков, и в этом ему может помочь тьюторское сопровождение.

Актуальность данного сопровождения обосновывается необходимостью формирования гибкой системы непрерывного профессионального образования, развивающей человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации.

Понятия тьюторство, «тьюторское сопровождение» не являются в строгом смысле слова новыми для современного образования. Тьюторство как одна из институционализированных форм наставничества возникло в первых британских университетах – Оксфорде (XII в.) и Кембридже (XIII в.), главной задачей которых была подготовка духовенства, являвшегося в Европе практически единственным грамотным сословием, имеющим отношение к процессу воспроизводства культуры.

К концу XVI в. тьютор становится центральной фигурой в университетском образовании, отвечая, прежде всего, за воспитание подопечных. В XVII в. сфера деятельности тьютора расширяется – все большее значение начинают приобретать образовательные функции. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор – ближайший советник студента и помощник во всех затруднениях; фактически тьютор заменяет студенту родителей. В XVII в. тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняющей профессорскую. В течение XVIII-XIX вв. в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная стала служить дополнением к ней.

Сегодня примерно 90% занятий в Оксфордском и 75% в Кембриджском университетах проводится тьютором с одним или двумя студентами [4].

В русскую педагогическую практику слово «тьютор» было введено М.Н. Катковым (13 января 1868 г. был учрежден Лицей Цесаревича Николая в Москве, где предусматривалась эта должность). Главной задачей тьютора было индивидуальное воспитание вверенных ему студентов [2].

Необходимо пояснить, что мы подразумеваем под тьюторским сопровождением, это такое учебно-воспитательное взаимодействие, в ходе которого ученик совершает действие по заранее известным нормам, а педагог создает условия для эффективного осуществления этого действия. Культурные нормы известны заранее. В ситуации тьюторского сопровождения акцент смещен в сторону самостоятельного разрабатывания приемлемых для данной личности норм, которые обсуждаются с тьютором [5].

Тьюторское сопровождение представляется современным ученым педагогам как особый тип сопровождения образовательной деятельности человека в ситуациях неопределенности выбора и переходах по этапам развития, в процессе которого обучающийся выполняет образовательные действия, а тьютор создает условия для его осуществления и осмысления. Согласимся с тем, что тьюторское сопровождение – это движение тьютора вместе с изменяющейся личностью тьюторанта, рядом с тьюторантом, разрабатывающим и реализующим свою индивидуальную, персональную индивидуальную образовательную программу, осуществление своевременной навигации возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что, несмотря на различие существующих определений, в педагогике устоялось мнение, что тьюторское сопровождение направлено на реализацию образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации обучающегося через образование и удовлетворение потребностей в обучении. Кроме того, одной из главных задач тьюторского сопровождения является не только оказание своевременной помощи и поддержки личности в образовании, но и обучение ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей образовательной, профессиональной, гражданской жизни.

Таким образом, тьюторское сопровождение обучающихся в системе дополнительного профессионального образования востребовано не только на этапе проектирования индивидуальной образовательной программы, не менее актуально оно и на таких этапах как: информационно-диагностический, организационно-мотивационный, консультативный, коммуникационный, результативный, что и позволяет наилучшим образом оказать помощь и поддержку в самоактуализации, самообразовании и самореализации тьюторантам.

Мы выделяем следующие функции, реализация которых присуща при решении вопросов социализации взрослого человека в процессе взаимодействия с тьютором по вопросам выбора своего образовательного маршрута:

- информационно-диагностическая – выявление образовательных и личностных «дефицитов»;
- проектировочная – разработка вариантов индивидуальных образовательных программ и маршрутов;
- организационная – регулирующая процесс выбора индивидуальной образовательной программы, организация различных видов социально-значимой деятельности (учебной, досуговой и др.)
- рефлексивная функция – реализуя данную функцию тьютор анализирует и оценивает результативность и эффективность образовательного процесса, помогает понять, каких результатов достиг обучающийся, как их можно применить в профессиональной деятельности;
- социально-терапевтическая – создание благоприятной эмоциональной атмосферы, осуществление необходимой помощи и поддержки;
- консультационная – консультирование, помощь и поддержка в затруднительных ситуациях;
- коммуникативная – структурирование коммуникации, содействие социально-профессиональному общению обучающихся, их взаимопомощи и поддержки.

Данные функции представляются нам взаимосвязанными и взаимодополняющими, они интегративно влияют на результат социализации взрослого человека в системе дополнительного профессионального образования в ходе тьюторского сопровождения.

Библиографический список

1. Абрамова, Н.А. Перспективы тьюторства в инновационной образовательной среде вуза [Текст]. / Н.А. Абрамова, Э.Ф. Мельникова. // Молодежь Поволжья: проблемы и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 29 марта 2013 г. – Альметьевск, 2013. – С. 246-248.
2. Андреева, Е.В. Тьюторское сопровождение как механизм формирования профессиональной социализации студентов педагогического вуза [Текст]. / Е.В. Андреева. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 4. – С. 35-42.
3. Коряковцева, О.А. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы [Текст]. / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова, Т.Г. Доссэ. // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 100-103.
4. Проскуровская, И.Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов) [Текст]. / И.Д. Проскуровская. // Вестник Томского государственного университета. Сер. : Философия. Социология. Политология. – 2009. – № 2(6). – С. 71-81.
5. Тарханова, И.Ю. Социализация взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.Ю. Тарханова. – Кострома, 2015. – 420 с.
6. Тарханова, И.Ю. Стратегическая концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст]. / И.Ю. Тарханова. // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 8-12.

ОПЫТ УЧАСТИЯ ПСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ ПО ПОДГОТОВКЕ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН К ПОСТУПЛЕНИЮ В ВУЗ

Аннотация. в статье авторы обобщают опыт проведения эксперимента по обучению молодых женщин в возрасте до 23 лет, имеющих одного или более ребёнка, на подготовительных курсах Псковского государственного университета.

Ключевые слова: молодые женщины, образование, Псковский государственный университет.

Andreyanova I.V., Mielke N.G.

ON PRACTICE OF PARTICIPATING PSKOV STATE UNIVERSITY IN EDUCATIONAL EXPERIMENT TO PREPARE YOUNG WOMEN FOR ENTERING THE UNIVERSITY

Annotation. The authors summarize the experience of the experiment on training young women under the age of 23 years with one or more of the child in the preparatory courses of the Pskov State University.

Key words: young women, education, Pskov State University.

С целью улучшения демографической ситуации, а также содействия молодым женщинам, имеющим детей, в адаптации к их новым социальным обстоятельствам, создания условий для подготовки их к обучению в вузах Правительством Российской Федерации в 2013 году было принято решение о проведении эксперимента по обучению молодых женщин в возрасте до 23 лет, имеющих одного и более детей, на подготовительных отделениях вузов. Решение о проведении эксперимента было принято Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации О.Ю. Голодец. 31 августа 2013 года вышло Постановление Правительства РФ №756 «О проведении в 2013-2015 годах эксперимента по обучению молодых женщин в возрасте до 23 лет, имеющих одного и более детей, на подготовительных отделениях федеральных государственных образовательных организаций высшего образования». Эксперимент направлен на содействие молодым женщинам, родившим детей, в получении качественного высшего образования [2]. В связи с этим женщинам предоставлялось право бесплатного обучения на подготовительных отделениях вузов, что позволило им наравне с выпускниками школ участвовать в приеме на обучение по программам бакалавриата и специалитета. Данный эксперимент проводился с 1 октября 2013 года по 30 июня 2015 года. В нем могли принять участие молодые женщины, являющиеся гражданами Российской Федерации, имеющие среднее общее образование, которым по состоянию на 1 октября текущего года исполнилось не более 23 лет [2].

Отбор регионов для участия в эксперименте осуществлялся совместно с Минтрудом России. Координатором проекта по обучению молодых мам был назначен ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова». В эксперименте участвовали более 50 вузов России. Псковский государственный университет являлся одним из участников данного эксперимента.

В Псковском государственном университете в сотрудничестве с органами государственной власти и местного самоуправления, средствами массовой информации была проведена масштабная работа по привлечению молодых женщин к обучению на подготовительном отделении в рамках проводимого эксперимента. Информация была представлена в средствах массовой информации, распространялись информационные листовки по почтовым отделениям Псковской области, в женских консультациях, поликлиниках, общежитиях, был размещен рекламный баннер на официальном сайте ПсковГУ, в социальных сетях и др. Осуществлялось сотрудничество с органами государственной власти, общественными организациями:

- Государственным управлением по информационной политике и связям с общественностью Псковской области;
- Главным государственным управлением социальной защиты населения Псковской области;
- Государственным комитетом Псковской области по здравоохранению и фармации;
- Государственным комитетом Псковской области по труду и занятости населения;
- Государственным управлением образования Псковской области;
- Псковским региональным отделением Союза женщин России;
- Государственным комитетом Псковской области по молодежной политике и др.

Для организации и проведения подготовительных курсов в Псковском государственном университете было разработано «Положение о курсах подготовки к сдаче ЕГЭ для молодых женщин в возрасте до 23 лет, имеющих одного и более детей» [4] .

За два года реализации эксперимента на подготовительном отделении Псковского государственного университета прошли обучение 24 молодые женщины.

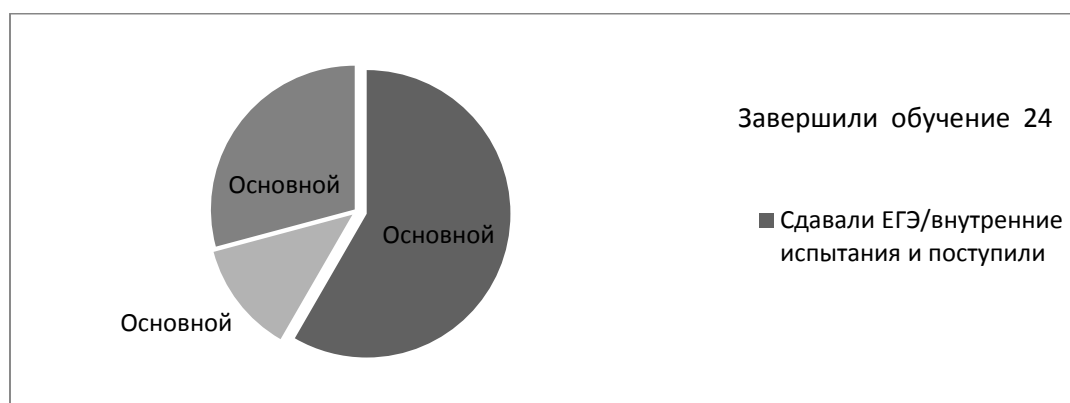


Рис. 1. Результаты обучения молодых женщин на Подготовительном отделении в 2013-2015 гг.

Вместе с тем следует отметить, что 7 молодых мам (29,17% от общего количества завершивших обучение в рамках эксперимента) либо вообще не пытались сдать ЕГЭ, либо потеряли связь с университетом сразу после окончания обучения на подготовительном отделении, поэтому их дальнейшая судьба неизвестна. Данная ситуация чаще всего связана с тем, что молодая мама отложила поступление на следующий год по семейным обстоятельствам, либо по состоянию здоровья.

Три слушательницы (12,5% от общего количества завершивших обучение) пробовали поступить в образовательные организации высшего образования, но не смогли преодолеть пороговое значение при сдаче ЕГЭ по тому или иному предмету, либо отказались обучаться на договорной основе.

Таким образом, общее количество молодых мам, поступивших в образовательные организации высшего образования составило 14 человек (58,33% от общего количества завершивших обучение), из них 13 продолжили обучение в Псковском государственном университете. В целом большинство мам выбрали заочную форму обучения (95,8%) и только 4,2 % молодых мам выбрали очную форму для дальнейшего обучения по программам высшего профессионального образования. Наиболее востребованным направлением подготовки среди молодых мамочек стало педагогическое образование (44.03.01). На обучение по данному направлению принято 10 молодых мам. Поступили слушательницы и на такие направления подготовки/специальности как 38.03.01 – Экономика, 38.03.04 – Государственное и муниципальное управление, 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование.

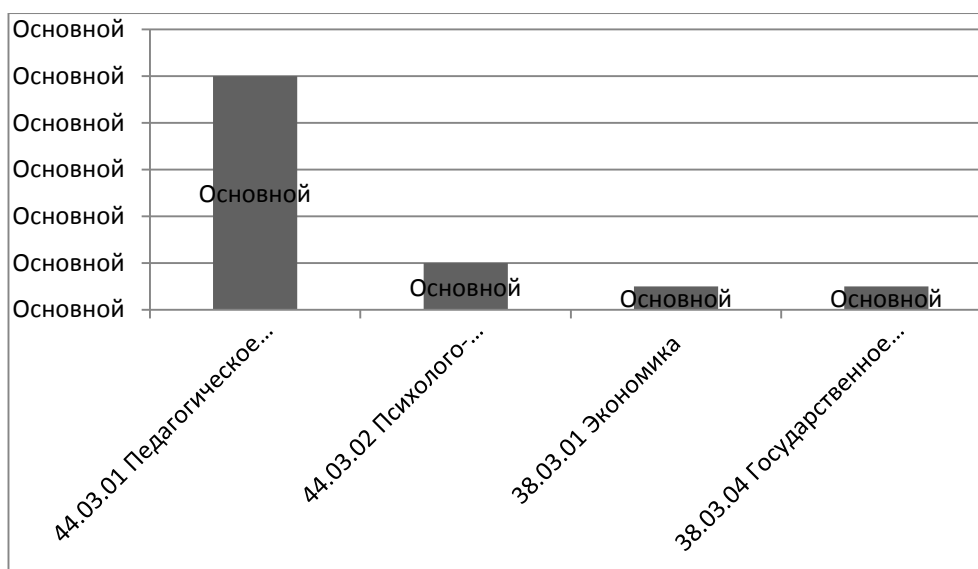


Рис. 2. Приоритетные направления подготовки

Итоги эксперимента показывают, что молодые мамы проявляют интерес к данной программе. По завершении обучения на подготовительных курсах имеют неплохие шансы обучаться на тех направлениях подготовки/специальностях, которые они считают наиболее интересными и перспективными для своего социального становления и развития. Совмещение двух таких трудных задач одновременно: воспитания ребенка и обучения на подготовительном отделении – стало серьезной победой для наших молодых мам, новым осознанным шагом в успешное будущее для них и их семей.

Обучение молодых женщин в рамках данного эксперимента осуществлялось за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, обучающимся на подготовительных отделениях по очной форме обучения, выплачивалась стипендия. Вопрос о целесообразности дальнейшего проведения эксперимента прорабатывается Правительством Российской Федерации.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 31 августа 2013 г. № 756 «О проведении в 2013-2015 годах эксперимента по обучению молодых женщин в возрасте до 23 лет, имеющих одного и более детей, на подготовительных отделениях федеральных государственных образовательных организаций высшего образования».
3. Положение о подготовительном отделении в федеральном государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Псковский государственный университет» от 16.12.2013 № 317.
4. Положение о курсах подготовки к сдаче ЕГЭ для молодых женщин в возрасте до 23 лет, имеющих одного и более детей в федеральном государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Псковский государственный университет» от 28.01.2014. № 24.

УДК 371.31

Ардабацкая И.А.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР И РАЗВИТИЕ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

Аннотация. В статье ставится проблема реализации неформальных образовательных практик в общеобразовательной школе. Автор обозначает векторы, возможности и риски интеграции формального и неформального образования в школе, предлагает методы организации неформального образования в школе, акцентируется социальная направленность всех неформальных образовательных программ.

Ключевые слова: школа, неформальное образование, образовательный центр.

Ardabatskaya I.A.

TRAINING CENTERS AND THE DEVELOPMENT OF INFORMAL EDUCATIONAL PRACTICES

Annotation. The article raises the problem of implementation of non-formal educational practices in secondary school. The author refers to the vectors, the opportunities and risks of integration of formal and non-formal education in school offers the methods of organizing non-formal education at school, emphasizes the social orientation of all informal educational programs.

Keywords: school, non-formal education, educational center.

Открытое информационное пространство, в котором растут наши дети, нивелирует роль учителя, как посредника между учеником и знанием. Для того чтобы сохранить значение школьного образования не только в жизни государства и общества, но и в жизни каждого отдельного человека, следует говорить о смене системы координат, в которой осуществляется современный образовательный процесс. Необходим уход от формализма в образовании, от восприятия подрастающего поколения как объекта воздействия, как экономического, социального или политического ресурса, как маргинальной группы. Только принятие учеников как партнеров по взаимодействию и сотрудничеству позволяет современному учителю сохранить свой авторитет, а образовательной организации реализовать задачи формирования социально активных и потенциально успешных граждан. И такие возможности существенно расширяются при условии интеграции в формальное образовательное пространство неформальных практик.

Вопрос о внедрении неформальных практик в систему формального образования, регулируемого с помощью Федеральных государственных образовательных стандартов, пока остается дискуссионным. Однако ему уделяется все больше внимания при обсуждении новых академических проектов. Так, в документе «Федеральная целевая программа развития образования в Российской Федерации на 2016-2020 годы» делается акцент на том, что «вопреки международным тенденциям государственная образовательная политика России практически не охватывает сферу неформального (за рамками организаций дополнительного образования детей) и информального образования (медиа сфера, сеть Интернет, индустрия досуга), обладающую значительным потенциалом для решения задач воспитания и просвещения граждан» [4].

Анализ публикаций последних лет показал, что большинство авторов рассматривают неформальное образование детей через призму дополнительного образования. Вместе с тем, в публикациях последних лет представлена и другая позиция, которая заключается в том, что, несмотря на схожие черты, дополнительное образование детей отличается от структур неформального образования особенностями функционирования, институциональной инфраструктурой, источниками финансирования и т.д.

В своих исследованиях мы отстаиваем точку зрения, что неформальное образование может восприниматься не только как дополнительное, но и как неотделимое от формального школьного. При этом неформальный компонент является исторически сложившейся частью школьной жизни.

Проведенный нами опрос 156 педагогических работников города Москвы показал, что большинство из них (78%) относят неформальное образование к внешкольному, считая, что этим должны заниматься учреждения дополнительного образования, детские и молодежные общественные организации, клубы по месту жительства. В то же время опрос родителей 850 учащихся начальной и средней школы показал, что потребность в неформальном образовании внутри школы есть. Но следует отметить, что родители в большей степени видят в школьном неформальном образовании способ обеспечения присмотра за детьми и структурирования их свободного времени, чем их личностного развития.

Формой образовательной организации, способной в числе прочего удовлетворять и данный вид родительских запросов, является образовательный центр как среда, создающая возможности для умственного, нравственного, эстетического и физического развития личности. Основными задачами образовательного центра являются интеграция совместных действий школы и заинтересованных учреждений, организаций в кардинальном улучшении воспитания и обучения детей и учащихся в микрорайоне школы; превращение школы в центр не только формального (государственно регулируемого), но и неформального образования; достижение оптимальной занятости учащихся полезными и интересными делами в рамках ученических объединений, студий, проектных групп, научных кружков. Крупный центр способен предоставлять площадки для реализации неформальных образовательных практик не только учеников, но и взрослых жителей микрорайона.

С точки зрения педагогики период обучения ребенка в школе правомерно рассматривать как переход индивида от адаптивной стадии социализации к этапу самореализации как осознаваемому, целенаправленному, самоуправляемому и конструируемому самой личностью процессу. Основываясь на подобной позиции, в качестве основной цели неформальных образовательных практик, реализуемых в условиях крупного центра, можно обозначить подготовку личности к самосоциализации. В нашем исследовании, вслед за И.Ю. Тархановой [5], мы трактуем самосоциализацию как активное, целенаправленное самообучение личности социальному взаимодействию. При этом человек самостоятельно учится способам социального взаимодействия, привлекая для решения задач самосоциализации средства формального, неформального и информального образования.

В своей деятельности мы создаём среду совместного обучения, в том числе посредством привлечения родителей, основной целью здесь является создание поля самосоциализации детей и взрослых. В предлагаемой нами модели акцентируется социальная направленность всех программ, освоение обучающимися школьной среды и среды жизнедеятельности через собственную практику и восприятие.

Библиографический список

1. Загладина, Х.Т. Неформальное образование как важнейший фактор социализации детей и подростков в современной России [Текст]. // Образовательная политика. – 2014 – № 2 (64). – С. 101-114.
2. Золотарева, А.В. Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик [Текст]. // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 46-53.
3. Кульпединова, М.Е. Неформальное образование в общественном объединении как фактор социального самоопределения детей и молодежи [Текст]. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012 – Т. 18 – № 1-2 – С. 198-202.
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 г. Москва «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы» [Текст]. // Российская газета. – 28 мая 2015 г.
5. Тарханова, И.Ю. Возможности социализации взрослых обучающихся в процессе освоения дополнительных профессиональных программ [Текст]. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова – 2014 – Т.20 - №4 – С. 114-117.
6. Формальное, неформальное и другие формы непрерывного образования [Электронный ресурс]. // MURZIM – База Знаний. 31.05.2012. URL:

<http://murzim.ru/nauka/pedagogika/obwaja-pedagogika/26456-formalnoeneformalnoe-i-drugie-formy-nepreryvnogo-obrazovaniya.html>

УДК 378.6

Вызулин Е.А.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В УСЛОВИЯХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА**

***Аннотация.** На основе анализа научных исследований и нормативного регулирования проблемы формирования профессионально-этической культуры сотрудников органов внутренних дел в условиях дополнительного профессионального образования в статье описывается содержание и структура профессионально-этической культуры сотрудников органов внутренних дел.*

***Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, сотрудник органов внутренних дел, мышление, общение, коммуникация, нравственность, этика, профессионально-этическая культура.*

Vyzulin E.A.

**THE FORMATION OF PROFESSIONAL ETHICAL CULTURE OF EMPLOYEES
PERSONNEL OF INTERNAL AFFAIRS AGENCIES OF ADDITIONAL VOCATIONAL
EDUCATION: THE CONTENT AND STRUCTURE OF**

***Annotation.** On the basis of the analysis of scientific research and normative regulation problems of formation of professional ethical culture of employees of internal Affairs bodies in terms of additional professional education the article describes the content and structure of professional ethical culture of employees of internal Affairs agencies.*

***Key words:** additional professional education, personnel of internal Affairs agencies, thinking, communication, morality, ethics, professional ethical culture.*

Исходя из приоритетных задач поддержания правопорядка, основываясь на общечеловеческих и нравственных ценностях, общество предъявляет высокие требования к моральному облику сотрудника органов внутренних дел, профессионально-этические требования к служебному и внеслужебному поведению, что обуславливает формирование профессионально-этического стандарта поведения. Формирование профессионально-этической культуры сотрудника.

Структурно профессиональная культура сотрудников органов внутренних дел включает в себя два важнейших элемента: правовую культуру и этическую культуру, представления о социальной значимости конкретного вида труда, представление о профессиональном идеале, путях и средствах его достижения, развитое чувство профессиональной гордости, профессиональной чести и ответственности [1]. Единство морали и культуры выражается в профессиональной этике. Общая культура и профессиональная культура личности взаимосвязаны, взаимообусловлены и влияют друг на друга.

Как указывает Г.И. Андреев, главная особенность профессионально-этической культуры сотрудников ОВД заключается в ее нормативном характере, то есть все требования к их моральному облику и правилам поведения при выполнении служебных обязанностей закреплены в различных нормативно-правовых аспектах и являются обязательными для соблюдения. [1, С. 25]

Анализ нормативно-правовых актов Российской Федерации дает представление о рекомендациях к этическим правилам служебного поведения сотрудников правоохранительных органов (полиции). Для выполнения профессионального долга сотруднику органов внутренних дел, в соответствии с федеральным законом требуется обладать следующими качествами, и первостепенное значение среди них отводится тем,

которые зафиксированы в присяге сотрудника ОВД: верность, уважение, мужество, честность, бдительность, достоинство [13, ст. 28].

Дисциплинарный устав называет следующие качества сотрудника: личная и руководящая ответственность, исполнительность, требовательность, квалифицированность, воспитанность, сознательность, обоснованность, подконтрольность, уважительность [12].

В статье 13 федерального закона «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [13] закрепляются требования к служебному поведению сотрудника органов внутренних дел, что прямо коррелируется с профессионально-этической культурой.

Содержание профессиональной служебной деятельности сотрудника органов внутренних дел определяют признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина.

Забота о сохранении своих чести и достоинства, не допускать принятия решений из соображений личной заинтересованности, не совершать при выполнении служебных обязанностей поступки, вызывающие сомнение в объективности, справедливости и беспристрастности сотрудника, наносящие ущерб его репутации, авторитету органов внутренних дел, а также государственной власти.

Проявление уважения, вежливости, тактичности по отношению к гражданам, в пределах служебных полномочий оказание им содействия в реализации их прав и свобод.

Соблюдение нейтральности.

Не допущение публичных высказываний, суждений и оценок, в отношении государственных органов, должностных лиц, политических партий, других общественных объединений, религиозных и иных организаций, профессиональных или социальных групп, граждан, если это не входит в его служебные обязанности.

Проявление уважения к национальным обычаям и традициям, учитывая культурные и иные особенности различных этнических и социальных групп, не допускать действий, нарушающих межнациональное и межконфессиональное согласие.

Выполнение служебных обязанностей добросовестно, на высоком профессиональном уровне.

Выполнение служебных обязанностей в рамках компетенции органа внутренних дел, установленной законодательством Российской Федерации.

Профессиональная культура сотрудника ОВД выражается в том, что он имеет дело с людьми, защищает их права, законность, правопорядок, оказывает воздействие на них, опираясь на имеющиеся законы, мораль, этические нормы общества. В содержании профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел необходимо выделить совокупность основных компонентов: культура мышления, культура общения, культура поведения, культура внешнего вида, духовно-нравственная культура.

Культура мышления включает в себя: высокоразвитые способности к оценке и анализу социальных явлений и фактов, относящихся к личности и к ее поведению, к личности самого сотрудника; критический самоанализ, побуждающему к самосовершенствованию в личностном и профессиональном плане, особенно в условиях дополнительного профессионального образования; интуицию, которая способствует верным, правильным решениям в трудных ситуациях. Совокупность формально-логических, языковых, содержательно-методологических и этнических требований и норм, предъявляемых к интеллектуальной деятельности сотрудника [9].

Культура общения, представляющая собой совокупность ценностных элементов коммуникативных качеств, приемов, способов построения общения и поведения, создание обстановки расположения, благожелательного отношения при взаимных отношениях. Культура общения включает педагогический такт: способность выбрать правильный, адекватный подход к гражданам; уважение личности другого; деликатность, чувство меры, саморегуляция, сопереживание, выдержка [18, С.10].

Культура поведения, определяющая набор социально значимых качеств личности сотрудника, повседневных поступков его в обществе, основанных на нормах нравственности, этики, эстетической культуре. Культура поведения органически объединяет культуру общения, культуру внешности, бытовую культуру, культуру речи [8].

Культура внешнего вида, объединяющая правила, связанные с культурой одежды, осанкой и походкой сотрудника [7].

Духовно-нравственная культура уровень нравственного развития общества и человека, отражающий степень освоения ими морального опыта культуры человечества, способность органичного и последовательного осуществления в поведении и межличностном общении ценностей, норм и принципов, готовность к постоянному самосовершенствованию [6].

Под *этической культурой* сотрудника органов внутренних дел А.В. Симзяев, точку зрения которого мы разделяем, понимает профессиональную культуру человека, функционирующего в правоохранительной сфере, гармонию высокоразвитого профессионального мышления, знаний, чувств и творческой деятельности, способствующей эффективной организации общения с людьми. Она определяет характер осуществления всех основных функций сотрудником ОВД: правоохранительной, образовательной, воспитательной, развивающей [15].

В структуре профессиональной этики, профессионально-этической культуры значение придается личностным проявлениям сотрудника органа внутренних дел и в первую очередь, это профессиональное сознание, которое включает морально-этические качества, убеждения, чувства, что в совокупности предстает как профессиональная позиция. В связи с этим уместно говорить о профессионально-нравственных взглядах профессионально-нравственных убеждениях и профессионально-нравственных чувствах [4].

Сотрудник ОВД своей деятельностью утверждает культуры взаимоотношений между людьми, является творцом культурных ценностей и чем выше его культура, тем больше успехов он достигает в своей деятельности, тем больше требований предъявляет себе [17, С.65].

В контексте профессионально-этической культуры Г.И. Андреев, А.Ф. Возный, О.Д. Вьюшин, В.Л. Васильев, Д.В. Грабельский, В.В. Домбровский, Д.П. Котов, А.В. Симзяев и другие разработали требования к сотрудникам ОВД. [2; 3, С.48-50].

Важным компонентом профессионально-этической культуры сотрудника ОВД считается профессиональный долг, являющийся главным проводником нравственного долга. Профессионально-нравственный долг сотрудников ОВД (борьба с преступностью, охрана общественного порядка) обуславливает специфику, особенности профессиональной морали сотрудников ОВД.

Важной особенностью профессиональной морали сотрудника ОВД является то, что ее нравственные требования тесно связаны с конкретными профессиональными задачами и направлены на их решение. Для выполнения профессионального долга сотруднику ОВД требуется обладание высокими нравственными качествами и первостепенное значение среди них отводится тем, которые зафиксированы в присяге сотрудника ОВД: мужество, честность, дисциплинированность, бдительность. [15, С.54]

Как, опять же, подчеркивает Г.И. Андреев, некоторые из нравственных требований морали зафиксированы в специальных приказах и уставах МВД Российской Федерации и тем самым приобретают не только нравственную, но и юридическую силу воздействия. Сотрудник, нарушающий эти требования, подвергается не только нравственному осуждению, но и дисциплинарному наказанию. Кроме того, деятельность сотрудника органов внутренних дел отличается сложностью конфликтных ситуаций, порождающих профессионально-нравственные проблемы. Это проблема гуманизма и принуждения. Насилие, которое приходится применять, является вынужденным, это ответное насилие, защищающее личность; но насилие это ограничено моралью и законом; но это и зло и потому остается проблема грани в использовании насильственных средств. [1, С. 41].

К данной проблеме присоединяется и проблема нравственной деформации личности сотрудника органов внутренних дел, которая объясняется следующими факторами: а) отрицательное влияние преступников на нравственное сознание сотрудника; б) соблазн воспользоваться властью; в) несовершенство законодательства; г) неверные методы оценки деятельности сотрудников ОВД. Тогда появляются элементы корпоративной морали [4].

Анализ имеющихся научных исследований показывает, что в целом к профессионально-этическим качествам сотрудников ОВД относятся: требовательность к себе; принципиальность; правдивость; беспристрастность; высокая организованность; дисциплинированность; исполнительность; инициативность; честь и достоинство; тактичность; патриотизм; мужество и бескорыстие; благородство и самопожертвование; чуткость; верность долгу. Что прямо перекликается с положениями правовых норм.

Таким образом, под профессионально-этической культурой следует понимать характеристику личности с точки зрения ее целостного нравственного развития, единства сознания и поведения, совокупность нравственных качеств, присущих сотрудникам органов внутренних дел.

Вышеизложенное, позволяет выделить основные компоненты профессионально-этической культуры сотрудников органов внутренних дел [16]:

1. Профессионально-личностный, включающий культуру нравственного сознания (знания о сущности, содержании и структуре морали, ее происхождения и закономерностях развития ее социальной роли); моральные чувства, эмоции, симпатии и антипатии; представления о нравственном и безнравственном; моральные ценности, принципы и нормы; нравственно-психологическую и социальную устойчивость; осознание социальной роли своей профессии; профессионально-этические качества (долг и ответственность, честность и правдивость, достоинство, мужество, терпимость, самообладание, готовность к самопожертвованию); профессионально-этическая позиция в повседневной оперативно-служебной деятельности.

2. Нормативно-деятельностный, включающий культуру нравственных отношений и культуру нравственного поведения, нравственное отношение к своей деятельности, нравственные отношения между коллегами как субъектами этой деятельности, нравственные отношения в обществе; моральная ответственность за последствия своих действий.

3. Этико-коммуникативный, включающий культуру общения (этикет, стиль, манеру общения, чувство такта, основные правила ведения речи); коммуникативно-этические установки (способность к симпатии, ориентация на признание положительных качеств другого); коммуникативные умения [10]; владение нормативной речью.

4. Рефлексивно-позиционный, включающий осознание потребности изменить себя, самосовершенствовать свои личные качества; самоанализ, самооценка; культура умственного труда, позволяющие реализовать свои творческие потенциалы; углубленная оценка себя при сопоставлении с образом идеального сотрудника органов внутренних дел.

Перечисленные компоненты выделены на основе анализа научных исследований В.М. Кукушкина, О.С. Олейникова, П.Г. Пивоварова, А.В. Щеглова и др., [5; 14] в которых мы выделяем ряд позиций:

1) понимание профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел, которая определяет сущностные характеристики правовой и этической культуры, спецификой которых является то, что сотрудник имеет дело с людьми, защищает их права, законность, правопорядок, оказывает воздействие на них, опираясь на имеющиеся правовые нормы, мораль, нравственность, этические нормы общества;

2) этическая культура как составляющая профессиональной культуры сотрудника органов внутренних дел определяющаяся совокупностью культуры мышления, общения, поведения, внешнего вида, духовно-нравственной. В этом требуется высокое развитие способности к анализу социальных явлений, рефлексия, интуиция, информационная компетентность;

3) духовно-нравственная культура, определяющая гуманистическую направленность личности и создание благоприятной атмосферы, способствующей взаимопониманию, при этом требуется знание нравственных норм и правил общения, культуры речи, способность выбрать правильный тон, подход, саморегуляция, культура сотрудничества;

4) сотрудник органов внутренних дел в своей деятельности утверждает культуру взаимоотношений между людьми, является творцом культурных ценностей и чем выше его культура, тем больше успехов он достигает в своей профессиональной деятельности;

5) личностные проявления сотрудников органов внутренних дел, такие как убеждения, чувства, социально-обусловленные свойства и качества личности определяют цельность и устойчивость профессиональной позиции, готовность к действиям, эмоциональное отношение к тем или иным сторонам деятельности, сознательные волевые усилия, отражают особые моменты профессиональных отношений, индивидуальное сознание, профессионально-этические представления;

6) правовое регулирование поведения сотрудника органов внутренних дел органично связано с функционированием их нравственной сознательности и наиболее сильно они проявляются в нравственной профессиональной деятельности;

7) профессиональное достоинство определяет профессиональную позицию сотрудника органов внутренних дел, и проявляет себя в виде установок на поступки, каждый из которых должен соответствовать социальной значимости профессии и общественному представлению о ней;

8) профессиональная честь отражает готовность жить и действовать таким образом, чтобы не унижить ее, то есть формируется соответствующая психологическая установка на ответственное профессиональное поведение.

В целостном восприятии содержания профессионально-этической культуры сотрудников органов внутренних дел четко обозначаются качества, которые закреплены в императивных правовых нормах законодательства, регулирующего прохождение службы в органах внутренних дел, требованиях к служебному поведению и соблюдению дисциплины и законности и которые должны формироваться в условиях дополнительного профессионального образования, как структурного компонента непрерывного образования.

Библиографический список

1. Андреев, Г.И. Формирование профессионально-этической культуры курсантов образовательных учреждений МВД РФ [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Чебоксары, 2002. – 250 с.
2. Вьюшин, О.Д. Повышение эффективности нравственного воспитания курсантов военных училищ МВД СССР [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982. – 23 с.
3. Домбровский, В.В., О функциях профессиональной правовой культуры сотрудников милиции [Текст]. // Актуальные проблемы деятельности органов внутренних дел. – Л., 1986.
4. Куличенко, В.В. Основы профессиональной морали сотрудников ОВД [Текст]. – Киев, 1986. – 210 с.
5. Кукушкин, В.М. Профессиональная этика, этикет и такт работника ОВД [Текст]. – М., 1991.
6. Культура нравственная [Электронный ресурс]. // URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/436/%D0%9A%D0%A3%D0%9B%D0%AC%D0%A2%D0%A3%D0%A0%D0%90 (дата обращения: 29.01.2016).
7. Культура внешнего вида [Электронный ресурс]. // URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000023/st022.shtml> (дата обращения: 29.01.2016).
8. Культура поведения [Электронный ресурс]. // URL: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/1640/%D0%9A%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0_%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F (дата обращения: 29.01.2016).
9. Культура мышления [Электронный ресурс]. // URL: http://psychology.academic.ru/3655/%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0_%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F

D1%80%D0%B0_%D0%BC%D1%8B%D1%88%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F (дата обращения: 29.01.2016).

10. Мухина, Т.Г. Формирование коммуникативной культуры как приоритетная задача профессиональной подготовки педагога – профессионала новой формации [Текст]. / Т.Г. Мухина, А.Ю. Сутугин. // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (10 ноября 2015г.; г. Н. Новгород) – Н. Новгород : Мининский университет, 2015 – С. 234-237.
11. Олейников, В.С. Теоретические основы нравственно-правового воспитания сотрудника органов внутренних дел России [Текст] : автореф. дис. ... д-р пед. наук : 13.00.01. – СПб., 1993. – 34 с.
12. О Дисциплинарном уставе органов внутренних дел Российской Федерации: указ Президента Российской Федерации от 14 октября 2012 г. № 1377 [Текст]. // Российская газета. – 2012. 12 ноября.
13. О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации : федеральный закон от 30.11.2011. № 342-ФЗ [Текст]. // Российская газета. – 2012. 7 декабря.
14. Симзяев, А.В. Профессионально-этическая культура сотрудника ОВД [Текст]. // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – № 3(38). – С. 12-15.
15. Смирнов, Д.Д. Содержательно-структурная характеристика профессионально-этической культуры служащих МВД [Текст]. // Научный поиск. – 2012. – № 2,3. – С. 70-73.
16. Тассова, В.А. Развитие профессионально-личностных качеств сотрудников ОВД [Текст]. – М., 1993. – 87 с.
17. Томашев, А.Н. Формирование педагогической культуры у руководителей – организаторов воспитательной работы исправительно-трудовых учреждений [Текст]. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – СПб, 1992. – 16 с.

УДК 159.9

Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н.

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ: ВОЗВРАЩЕНИЕ МЫСЛИ

Аннотация. В статье обсуждается проблема, поднятая в работах В.Д. Шадрикова. Обоснована актуальность и теоретическая значимость данной проблемы для решения вопросов, стоящих перед современной психологической наукой. Прослеживается динамика интереса психологического сообщества к исследованию феномена мысли. Обсуждаются проблемы порождения мысли. Ставится дискуссионный вопрос об исследовании гетерогенности мысли в творчестве: выделяются, по крайней мере, два типа философии – поэтическая и сочиняющая. Очевидно, что роль и генезис мысли в этих сферах существенно различны. Ставится на обсуждение вопрос о связи мысли и заблуждения – необходимой составляющей процесса «большого творчества».

Ключевые слова: мысль, мышление, образ, В.Д. Шадриков, творчество, опыт, заблуждение, поэзия.

Mazilov V.A., Slepko Y.N.

PSYCHOLOGY OF KNOWLEDGE: THE RETURN OF THOUGHT

Annotation. The article discusses the issue raised in the works of V.D. Shadrikov. The urgency and theoretical importance of this issue to address the issues facing the modern psychological science. It is evidence of the psychological dynamics of the community's interest in the study of the phenomenon of thought. The problems of the generation of ideas. We pose a discussion question about the study of heterogeneity of thought in the works: stand for at least two types of philosophy – poetry and composing. It is obvious that the role and the genesis of thought in these areas are

significantly different. Is put up for discussion the question of the relation of thought and delusion – a necessary component of the "great art."

Keywords: *thought, thinking, image, V.D.Shadrikov, creativity, experience, misleading, poetry*

В последнее время В.Д. Шадриковым опубликован ряд работ, посвященных проблеме мысли [21, 22, 23]. Мысли, высказанные в этих работах, как и свойственно настоящим мыслям, пробуждают их у других и побуждают высказаться. Прежде всего, отметим, что проблема, которой посвятил свои тексты В.Д. Шадриков, чрезвычайно актуальна. При этом заметим, она является без преувеличения вечной. Существует мнение, что именно наличие возможности мыслить делает человека человеком. Поэтому не удивительно, что во все времена человек задумывался над феноменом мысли. Еще Аристотель увидел в мысли ее важнейшие характеристики, которые впоследствии отмечались многими авторами: «мысль связывает или отделяет либо суть вещи, либо качество, либо количество, либо еще что-либо подобное» [1, с. 186]. В другом месте он проницательно замечает: «мыслить – это во власти самого мыслящего, когда бы оно ни захотело помыслить; ощущение же не во власти ощущающего, ибо необходимо, чтобы было налицо ощущаемое» [1, с. 407]. Обращение к вечным темам – предприятие весьма рискованное. Как проницательно заметил В.П. Зинченко в авторском предисловии к фундаментальному труду «Сознание и творческий акт» – это «книга, посвященная двум тайнам – сознанию и творчеству, которые вместе, возможно, составляют общую или единую тайну» [5, с. 11].), в связи с чем, автор предупреждает: «Не буду вводить в заблуждение: по прочтении книги тайна таковой и останется, разве что со следами авторских прикосновений. Не все из них носят мои отпечатки. Есть и другие, принадлежащие заслуженным собеседникам» (там же). И как совет читателям: «... тайну надо полюбить, тогда она, возможно, поближе подпустит к себе. Однако не надо обольщаться, ибо ничто не вечно под луной, кроме вечных проблем бытия и сознания» (там же). Отметим, что в данном случае риск оказался полностью оправданным: следов авторских прикосновений В.Д. Шадрикова столько, и, главное, они настолько значимы, что способны направить развитие психологической науки в данной предметной области по «шадриковскому» вектору, что, заметим, случается совсем нечасто.

Но мы немного отвлеклись... Удивляет устойчивая динамика, напоминающая колебания внимания: проблема мысли то выходит на первый план, то на время уходит из поля зрения. Особенно это касается психологии. Мысль, как известно, является предметом исследования целого ряда наук. Такая динамика наблюдалась в прошлом, присутствует она и в современной психологии. Покажем это на примере.

В 1862 публикуется ставшая впоследствии классической работа А.А. Потебни «Мысль и язык». Проходит три десятилетия, в 1892 году выходит второе издание. В предисловии читаем: «Сочинение «Мысль и язык»... в настоящее время сделалось большой библиографической редкостью и даже совсем почти позабыто» [3, с. V]. Автор предисловия отмечает, что взглядов, выраженных в «Мысли и языке», А.А. Потебня держался до конца своей жизни и в окончанном незадолго до смерти третьем томе «Записок по русской грамматике», «разбирая воззрения, изложенные в новейшей книге Макса Мюллера «Das Denken im Lichte der Sprache» (1887), он противопоставляет им свои давнишние взгляды на отношение элементов слова к понятиям и представлениям, и вообще грамматики к философии» [3, с. VI].

Обратим внимание еще на один момент: «Коснувшись сочинения Макса Мюллера, появившегося недавно и в русском переводе под заглавием «Наука о мысли», кстати, заметим, что некоторые из весьма важных научных положений, выработка которых тут приписывается новейшим западноевропейским ученым (Нуаре), давно развиты А.А. Потебней в переиздаваемой теперь его ранней работе, аналогичной по содержанию с новой книгой английского языковеда» [3, с. VI].

Теперь откроем книгу М. Мюллера. Он пишет, что это отчет о длинном пути, пройденном с друзьями, «от времени до времени мы обменивались мыслями. Мы

соглашались в одних пунктах и расходились в других; и так как мы скоро дойдем до конца нашего путешествия, то я пожелал составить отчет о том, что получилось из многолетнего общего труда мысли и дружеских бесед» [18, с. VI]. Обратим внимание на следующее: «Предметы, о которых в ней трактуется, не возбуждают теперь общественной симпатии ни в Англии, ни на континенте. Бывает время для философских, как для политических и социальных вопросов. Подобно тому, как счастливый государственный человек должен не спускать глаз со сферы практической политики, подобно тому, как реформатор должен управлять парусом, так чтобы воспользоваться ветром, дующим в известном направлении, так писатель, желающий выпустить популярную и обращающую на себя внимание книгу, не должен выбирать предмета, который уже вышел из моды и по видимому еще не скоро взойдет на горизонт» [18, с.V].

Итак, циклические колебания внимания к проблеме мысли налицо. Поскольку настоящая статья не представляет собой сочинения по истории психологии, в ее рамках нет возможности рассматривать эти колебания. Хотя никак нельзя пройти мимо открытия феномена безобразной мысли в Вюрцбургской школе (и практически одновременно с ними Альфредом Бине). Они утверждали, что когда человек мыслит, к примеру, отношения, мысль его лишена всякого сенсорного содержания, то есть, иными словами, обнаружена «чистая» мысль. Не останавливаясь на предыстории вопроса, вспомним лишь, что на двадцатые годы XX столетия пришел очередной пик увлечения изучением мысли – и Выготский, и Пиаже о мысли писали много, анализировали происхождение и структуру мысли. Затем последовало очередное колебание (или перемещение маятника) – про мысль на время забыли. Вот здесь, пожалуй, стоит остановиться чуть подробнее. Интересно, почему в тезаурусе современной психологии (это преимущественно когнитивная психология) термин мысль явно не значится? В.Д. Шадриков несомненно прав, когда утверждает, что самонадеянный призыв современных когнитивистов пока преждевременен: хочется «высказать свое отношение к так называемой «компьютерной метафоре», а вместе с этим дать ответ представителям «новой» психологии, которые без ложной скромности утверждают, что, «несмотря на огромный вклад в развитие психологии ее основоположников, труды их представляют в большей степени исторический интерес. Воздадим им должное» (Когнитивная, 2002). С данными «почетными похоронами» вряд ли можно согласиться. Скорее можно сожалеть о том, что представители «модных» направлений ушли от традиционного предмета психологии» [25, с.120]. К когнитивной психологии и к компьютерной метафоре мы еще вернемся в рамках настоящей статьи.

Итак, почему в когнитивной психологии исчез термин мысль? По этому поводу следует высказать два соображения. Первое. В начале XX столетия происходило интенсивное разграничение психологии и логики в анализе процесса мышления. Мысль ассоциировалась с суждением, поэтому психологи, возможно, старались дистанцироваться от логического аспекта и воздерживались от употребления этого термина [12-14]. Но главное все-таки другое. Несомненным лидером в исследовании мышления становится гештальтпсихология [9-11, 17]. В гештальтпсихологии, как известно, используется феноменологический метод, решение задачи рассматривается как результат переструктурирования ситуации в оптическом поле. Таким образом, во всяком случае, изначально, мышление рассматривалось как изменение видения ситуации, осуществляющееся посредством инсайта. Поскольку мышление совершается в феноменальном поле, термин мысль не использовался в качестве значимого. Мысль предполагает наличие субъекта мышления, а пафос гештальтпсихологии как раз и заключался в элиминировании субъекта за счет слияния субъекта и объекта в феноменальном поле. В результате создалась та ситуация, которая, в принципе сохраняется до настоящего времени. Термин «мысль» неявно считается принадлежащим лексикону исследователей сознания. Когнитивная психология в этом отношении является наследницей гештальтпсихологии «по прямой». Про снисходительную самоуверенность мы уже писали. Завершая этот краткий экскурс, заметим, что отмеченная позиция, на наш взгляд, недостаточно учитывает фактор развития науки. Иными словами, времена меняются.

Сейчас – и в этом несомненная заслуга В.Д. Шадрикова – благодаря его публикациям вновь привлечено внимание к исследованию мысли, стимулирован исследовательский интерес и получены новые научные результаты. Колебания интереса к проблеме мысли в психологии были и остаются. Согласно частотному словарю по корпусу публикаций журнала «Вопросы психологии» (за 1980-2010 гг.):

- в период 1980-1989 гг. термин **мысль** занимал 130 место (290 упоминаний)
 - в период 1980-1989 гг. термин **мышление** занимал 17 место (1477 упоминаний)
 - в период 1990-1999 гг. термин **мысль** занимал 98 место (400 упоминаний)
 - в период 1990-1999 гг. термин **мышление** занимал 15 место (1380 упоминаний)
 - в период 2000-2010 гг. термин **мысль** занимал 84 место (496 упоминаний)
 - в период 2000-2010 гг. термин **мышление** занимал 23 место (1102 упоминаний)
- (<http://www.voppsy.ru/chast.htm>).

Обратимся к интересной и глубокой статье М.С. Роговина [23]. Хотя работа написана 45 лет тому назад, она не утратила ни своей актуальности, ни значимости. М.С. Роговин отмечает, что те работы, которые касались вопросов мысли в начале прошлого века, были ограничены уровнем развития науки: «По сравнению с этим периодом те сведения, которыми располагает современная психология, настолько обильны и разнородны, что позволяют проводить их обобщение в самых различных планах» [23, с. 45].

Обратим внимание на тот факт, что Роговин обращается к данным нейронаук (если использовать современную терминологию). Какие исследования в области нейронаук выделяет автор как наиболее значимые для понимания механизмов мысли? Согласно Роговину, это, во-первых, понятие механизма, разработанное А.А. Ухтомским и развитое Н.А. Бернштейном: движение человека есть «сложная многоуровневая постройка, возглавляемая ведущим уровнем, адекватным смысловой структуре двигательного акта», причем степень осознаваемости и степень произвольности растут с переходом по уровням снизу вверх. Во-вторых, это понятие «уровней действия» (а следовательно, и уровней психического регулирования. Идея эта, как поясняет Роговин, впервые реализуется в работах Х. Джексона, а затем у Т. Рибо, П. Жане и др. В-третьих, «положение о том, что структура того или иного психологического механизма раскрывается прежде всего при генетическом подходе и в результате изучения психологической патологии».

«Исходя из этих идей, мы получаем возможность анализировать на основе имеющейся модели двигательного акта взаимоотношение чувственно-образных и мыслительных компонентов познания в плане выявления того, что выступает в качестве средства (психологического механизма) при решении той или иной познавательной задачи, устанавливать иерархизированную структуру отдельных познавательных актов с функциональным подчинением низших компонентов высшим» [23, с.46]. Не будем подробно останавливаться на основных положениях этой глубокой работы, отметим лишь некоторые моменты. Для анализа проблемы мысли, согласно Роговину, необходим уровневый подход. М.С. Роговин отмечает, что «создается возможность ответить на вопрос о том, какое же отношение устанавливается между «низшими» (чувственными) и «высшими» (мыслительными) уровнями внутри каждого познавательного акта. По-видимому, наиболее общим отношением такого рода следует считать отношение предвосхищения – антиципации, являющееся, как полагал Н.А. Бернштейн, «обязательной предпосылкой двигательного акта» [23, с. 53]. Обратим внимание на глубокое замечание, крайне важное для адекватного понимания феномена мысли: «механизмы мыслительного отражения, связанные прежде всего с формированием отрицания как специфической познавательной структуры, пока еще могут быть намечены на основе в большей степени историко-философских, а не экспериментально-психологических данных» [23, с.55]. Заметим, что в 1980-е годы М.С. Роговиным в соавторстве с П.С. Желеско было проведено специальное экспериментальное исследование, направленное на изучение роли отрицания в познании. Оно осталось практически незамеченным, хотя, на наш взгляд, оно содержит большой потенциал для продвижения в исследовании механизмов мысли [4].

Ушедший XX век характеризовался тем, что на всем его протяжении активно разрабатывались различные теории и модели интеллекта. Соответственно создавались инструменты для измерения интеллекта. И теорий и тестов представлено очень много. Десятками исчисляется сегодня количество определений, причем, как чаще всего и бывает в психологии, исследователи расходятся во мнениях относительно интеллекта. В качестве сути интеллекта указывают и на способности к абстрактному мышлению, и на способность приспосабливаться к новым ситуациям, и на способности приобретать новые знания и умения. Знаменитое определение интеллекта, данное некогда Эдвином Борингом, согласно которому интеллектом называется то, что измеряется тестами интеллекта, казавшееся раньше изящной шуткой, ныне многими считается вполне работающим определением. Кроме общего интеллекта выделены и активно исследуются эмоциональный интеллект и интеллект социальный. К. Станович настаивает на том, что традиционные тесты интеллекта не измеряют крайне существенного в общих способностях (и это вовсе не эмоциональный и социальный интеллект, как можно было бы подумать), а именно рациональное мышление и рациональное действие: «Основой рационального мышления и рационального действия являются навыки вынесения суждений и принятия решений, а в IQ-тестах соответствующие задания отсутствуют» [19, с. XIV]. Более того, этот автор вводит понятие «дисрационализм»: «Дисрационализм – это неспособность демонстрировать рациональное мышление и поведение при наличии адекватного уровня интеллекта. Это общий термин, объединяющий группу гетерогенных расстройств, симптомами которых являются серьезные затруднения в формировании убеждений, оценке состоятельности убеждений и/или в выявлении способа достижения цели... Основным диагностическим критерием дисрационализма является уровень рациональности, демонстрируемый в мышлении и поведении и являющийся значительно сниженным по сравнению с интеллектуальными способностями индивида (оцениваемыми в соответствии с результатами индивидуального IQ-теста» [19, с. 22]. Таким образом, мы видим, что в данном случае акцентируется очевидность ограниченной трактовки интеллекта в современной психологии. На этот момент обратим пристальное внимание, так как к нему нам в рамках настоящей статьи еще предстоит вернуться.

Известный специалист Р. Стернберг предлагает расширить традиционное понятие интеллекта, включив в него практический интеллект, творческий интеллект и мудрость [32, 30, 31]. Можно добавить, что некоторые специалисты вообще высказывают сомнения в существовании интеллекта как психологической реальности.

Стоит сделать еще одно замечание. Множество различных толкований интеллекта прекрасно уживается с тем, что разработанные интеллектуальные тесты активно и успешно используются для решения различных задач. Как отмечают специалисты, это происходит потому, что тесты обычно разрабатывались «под определенные задачи». Не вдаваясь в дискуссии, можно сделать вывод о том, что к проблеме интеллекта в современной психологии представлены существенно различные подходы. То же можно сказать и об одаренности.

В отечественной психологии наиболее разработанным и перспективным подходом к проблеме способностей и одаренности является подход, предложенный В.Д. Шадриковым, согласно которому, качественно-своеобразное сочетание способностей, рассматриваемых как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, дает нам *природную одаренность* индивида. Если же мы будем рассматривать качественно-своеобразное сочетание способностей субъекта деятельности, то мы получим представление об одаренности *субъекта деятельности*. Наконец, качественно-своеобразное сочетание способностей личности дает нам *одаренность личности* [27]. Таким образом, одаренность рассматривается как уровневое образование.

На всех трех уровнях одаренность (теоретически) выступает как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, как системное качество. Как и способности, одаренность имеет индивидуальную меру выраженности, определяемую как

способностями (с их мерой выраженности), входящими в одаренность, так и взаимодействием способностей, их связями) [27, 28].

Авторским коллективом под руководством В.Д. Шадрикова составлен сборник методик, позволяющих производить диагностику познавательных способностей [29].

Выше мы подчеркивали, что подход В.Д. Шадрикова является перспективным. Поясним это. В настоящей статье мы отмечали, что традиционные подходы к трактовке интеллекта подвергаются обоснованной критике. В частности, достаточно серьезными представляются аргументы, сформулированные в цитированной книге К. Становича [19].

Отметим, что, на наш взгляд, перспективы подхода связаны в первую с тем, какой научный потенциал авторская концепция имеет. Перспективы подхода мы видим в том, что концепции способностей и одаренности у В.Д. Шадрикова встроены в глобальную теорию внутреннего мира человека [28, 27, 29]. Отметим, что (в отличие от практически всех моделей интеллекта) в метатеории внутреннего мира человека появляется возможность сопряжения интеллекта и мысли. Категория мысль занимает принципиально важное место в архитектонике внутреннего мира. В этом сопряжении мы видим возможность осуществления ощутимого прогресса в проблеме дальнейшего развития теорий интеллекта и одаренности.

Вернемся к работам В.Д. Шадрикова. Стоит кратко напомнить читателю содержание и ключевые идеи В.Д. Шадрикова. Прежде всего, необходимость разработки проблемы мысли в современной психологии объясняется автором тем, что за длительное время развития психологии проблематика понимания сущности мысли постепенно уходила из психологии. При этом одним из наиболее ярких проявлений этого стало изучение мышления в отрыве от понимания мысли. В связи с этим в статье автор призывает к необходимости возвращения термина мысль в число базовых категорий современной психологии.

Основой для разработки идей, ставших предметом исследования в настоящей работе, стал ряд методологических принципов, среди которых В.Д. Шадриков выделил, прежде всего, принцип психофизического единства в понимании С.Л. Рубинштейна, принцип единства деятельности и сознания, а также принцип единства знания и переживания. Реализуя эти принципы, автор и задается вопросом о сущности мысли и ее порождении.

В первую очередь ставится вопрос о ведущей функции мысли в психической жизни человека. Основой для ее понимания является представление о функциональном характере психики, обеспечивающей человека знанием об окружающем мире и позволяющем человеку в нем адаптироваться. Соответственно, автор формулирует идею о том, что мысль необходима для формирования образов предметов внешнего мира и их признаков.

Далее достаточно большое внимание автором уделяется вопросу о нейрофизиологических основах порождения мысли, которые исследуются с позиций принципа психофизического единства. Современные наработки в области нейропсихологии дают, по мнению автора, возможность обратиться к изучению нейропсихологических механизмов порождения образа и выделения его признаков. Так, анализируя исследования К. Прибрама перцептивных процессов, автор приходит к заключению, что сутью познавательных процессов является отношение мыслей, позволяющее соединять признаки и образы.

Помимо этого автор достаточно подробно рассматривает результаты исследований структурно-функциональной организации мозга Н.П. Бехтеревой. Здесь с новых позиций решается проблема установления соответствия структурно-функциональных единиц мозга отдельным психическим функциями, состояниями, сознательной, мыслительной деятельности. При этом важным, по мнению автора, является констатация нейропсихологами наличия важнейшего противоречия, с одной стороны, их приближением к полной *расшифровке* мозгового кода обеспечения мыслительных процессов, с другой, необходимостью понимания *идеального* как того, что лежит за пределами материальной основы психических процессов. Анализируя эти и другие исследования, автор убежден, что в основе проблемы соотношения материального и идеального в жизнедеятельности человека

лежит необходимость определения исходной единицы анализа, в качестве которой и определяется *мысль* человека.

Далее мы знакомимся с идеями автора о содержательной характеристике мысли. Так, мысль помимо выполнения функции отражения отношения вещи к ее признакам наделена определенным содержанием, выраженным через значение воспринимаемого признака для деятельности субъекта. При этом мысль отражает субъективно значимый характер образов, предметов, явлений, их признаков для человека. Появляющаяся мотивация в отношении этих объектов сопровождается эмоциями. Таким образом, при соединении потребностей со свойствами предметов внешнего мира мысль сопровождается переживанием.

Проведенный автором анализ содержательной стороны мысли позволил выделить три компонента в ее структуре – содержание, потребность и переживание. Такое представление о структуре мысли дало возможность автору определить ее как *потребностно-эмоционально-содержательную* субстанцию.

Важным моментом в понимании мысли именно как психологической категории является придание ей самостоятельного характера в сравнении с информацией, к которой мысль сводиться не должна. Здесь автор развивает идею о том, что мысль помимо информации несет в себе мотивацию и эмоции субъекта, поэтому она имеет для него определенный смысл. Внешний мир представлен в содержании психики в виде смысловой модели, многообразие которых составляет содержание индивидуальной психики и осознаваемой ее части – сознания. Соответственно, мысль отличается от информации тем, что последняя характеризуется лишь содержанием, и не включает мотивационную и эмоциональную составляющие.

Важнейшим моментом в концепции В.Д. Шадрикова является вопрос о порождении мысли. Этот вопрос носит с точки зрения автора фундаментальный характер. Исходя из данного ранее определения мысли как потребностно-эмоционально-содержательной субстанции, автор рассматривает желания и переживания в качестве источника рождения мысли. От начала момента порождения до реализации в деятельности мысль проходит три стадии – «1) мотив (потребность) вначале выступает как хотение, которое может не осознаваться или осознаваться; 2) хотение в определенных условиях переходит в желание, которое опредмечивается и выражается в мысли о предмете желания; 3) мысль-желание реализуется через мысль-действие» [25, с. 124].

Как можно видеть, в работах В.Д. Шадрикова поднимается, обсуждается и дается решение многих вопросов, актуальных для сегодняшней психологической теории мышления и мысли. Особенно важно, на наш взгляд то, что автор отводит особую роль категории мысли в функционировании внутреннего мира человека. Выделяя в структуре мысли компоненты содержания, потребности и переживания, автор предлагает отличать мысль от типичной информации, которой мы оперируем в повседневной психической жизни. Согласно В.Д. Шадрикову, именно в этой структуре мысли, а, следовательно, и образа, и заключаются ее уникальные свойства, проявляющиеся в том, что человек мыслит мыслями. Мысль представляет собой потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию. И таковой она входит в содержание внутреннего мира человека. В таком виде она и сохраняется в памяти человека: связанной с предметами внешнего мира и их свойствами, потребностями человека и его переживаниями. Таким образом, автор предлагает не просто вернуть понятие *мысль* в категориальный и понятийный перечень психологической науки, но и рассматривать ее как одну из важнейших единиц анализа мира внутренней жизни человека. При этом в проводимом анализе нет противоречия между понятиями мысль, мышление и сознание, скорее, наоборот. Восстановление в правах категории мысли позволяет расширить понимание сознания и мышления как ведущих проблем современной психологии. Очень сильный момент, на наш взгляд, состоит в придании мысли онтологического статуса (идея субстанциональности). В перспективе возможно движение в направлении В.И. Вернадского – мысль как планетарное явление.

Отметим, что не все положения, содержащиеся в статье, представляются бесспорными. Предметом для обсуждения, в частности, может служить вопрос о стадиях перехода от желания к мысли. В отношении взрослого человека такой механизм «порождения», несомненно, может быть реализован, но как обстоит дело не с «порождением», а с «рождением» мысли в раннем возрасте, когда мышление, принятие решения и прочие обеспечивающие процессы еще только развиваются. Вероятно, дальнейшие исследования позволят уточнить и этот момент.

В.Н. Дружинин и Д.В. Ушаков писали в 2002 году: «Словосочетание «когнитивная психология» имеет еще один смысл: оно обозначает подход, который, возникнув около 40 лет назад в США и Великобритании, произвел в психологии этих стран подлинную революцию и определил лицо современной психологической науки. Основная черта когнитивного подхода – механизмы переработки знания рассматриваются как центральное звено психики человека. Этот подход – дитя информационной эпохи человечества. Он понимает человеческую психику как центр сферы кругооборота информации. Компьютеры, Интернет, массовая информация – все эти феномены в рамках когнитивной психологии ставятся в один круг понятий с человеческой психикой. Когнитивный подход означает привнесение в психологию точности. Он привел к развитию математических методов и компьютерного моделирования. Сегодняшняя психология, исследуя душу, что-то, что кажется эфемерным и неточным, достигает большой определенности своих моделей и интерпретаций. В этом прогрессе велика заслуга когнитивного подхода [6, с.3].

Когнитивная психология в настоящее время представляет, несомненно, «мейнстрим» психологии. Как любое массовое явление, она имеет плюсы и минусы. Компьютерная метафора, заняв центральное положение, мстит психологии человека. Если мысль это то, что делает человека человеком, то элиминирование мысли приводит к парадоксу: неуклонный прогресс в быстрой деятельности машин делает все большее число задач подвластными машинному решению, но это не приближает нас к пониманию человеческого мышления. Не исключено, что развивая машинную аналогию, мы удаляемся от человеческого. И не в последнюю очередь потому, что манкируем понятием мысль и не включаем его в характеристику человеческого мышления. Представляется, что в скором будущем мы станем свидетелями «возвращения» мысли в когнитивную психологию...

Ведь мысль это то, что делает мышление направленным, селективным и продуктивным. Несомненное достижение Ж. Пиаже и его многочисленных последователей – рассмотрение интеллекта и мышления как системы скоординированных операций. Перспектива представить интеллект в виде формальной системы оказалась заманчивой, но на второй план ушла важнейшая проблема соотношения мысли и слова.

Проблема вовсе не закрыта, как многие полагают. И вообще, психология, как представляется, недооценивает пока тот момент, что мышление человека принципиально не едино. И генезис мысли в этих случаях существенно различен. Остановимся на этом вопросе более подробно. Даже научное творчество в психологии, которое традиционно является объектом изучения в психологии, рассматривается поверхностно; психология не уделяет необходимого внимания анализу его интимных механизмов, в частности, соотношению мышления и знания. Научная психология в неоплатном долгу перед поэтическим творчеством.

Греческое слово *Poiesis*, как хорошо известно, многозначно. Оно означает и творчество, и творение, и созидание, и делание, и построение, и сочинение стихотворений. Немецкий философ Петер Козловский, анализируя различные типы философии, приходит к выводу, что можно говорить о поэтической философии: «Для тех типов философии, которые можно назвать поэтическими или «пойетическими», в центре философского понимания действительности стоит *Poiesis*, созидание. Способы созидания в этом типе философии могут быть двоякими: рождение и изготовление, *generatio* и *factio*. Стихотворчество, или поэзия в «пойетической» философии есть высшая форма «пойесис» [7, с.37]. «От «пойетической» философии следует отличать философию, сочиняющую фикции (*dichtende oder fiktionale*

Philosophie). В ней момент пойесис в конституции действительности уступает по своему значению моменту фиктивного и работе идеи. Прототипом этого рода философии может служить система Гегеля. Для Гегеля не созидание, а логическая работа понятия, диалектическое самоопределение и самовырабатывания идеи вообще в определенную идею становится принципом действительности. Платой за вытеснение пойесис, принципа рождения, творчества, делания и поэзии становится сочинение философской системы, измышляющий некий великий эпос работы понятия. Сочиняющая философия Гегеля вытесняет из философии пойесис и поэзию ради логики и работы понятия и в то же время измышляет великий диалектический эпос, в котором теогония и космогония, история абсолюта и мировая история, история человека и природы сливаются в логический эпос отчуждения идеи в природу и снятия их обеих в определенном понятии. Парадоксальным образом вытеснение из философии пойесис и поэзии приводит к тому, что философия становится сочинительством, созданием фикций [7, с.37]. Петер Козловски делает чрезвычайно важное замечание: «Поэтична не только та философия, которая ставит пойесис в центр своего миропонимания, но и та, которая пытается объединить средства поэзии, эпоса и романа и дневника со средствами философского анализа эпохи и теории» [7, с.37-38].

Вряд ли стоит пояснять, что генезис и механизмы мысли в этих случаях существенно различны. Когда-то один из создателей психологии – науки о Душе – области человеческого знания «о возвышенном и удивительном» (Аристотель) Зигмунд Фрейд проницательно заметил: «Поэты всегда все знали». Это высказывание можно интерпретировать по-разному. Нам кажется, что наука – лишь одна из присущих человечеству форм знания. Искусство – другая форма. Поэтому иногда интуитивные постижения поэтов обосновываются научно спустя многие десятилетия.

Вероятно, по-разному будут представлены механизмы мысли в процессах творчества разного уровня. Поясним это. На наш взгляд, принципиально важным моментом при изучении психологии творчества, при его моделировании и особенно при проектировании обучающих программ является указание на то, что центральным звеном в творческом процессе является преодоление заблуждения, неадекватного исходного знания (часто неявного), то есть в той или иной форме корректировка структур субъективного опыта [15-17]. Это утверждение нуждается в дополнительном пояснении.

Считается, что адекватной моделью творчества является решение задач-головоломок, так называемых «малых творческих задач», задач на соображение. Психологические исследования показывают, что наиболее существенная трудность в творческом мыслительном процессе заключается не в нахождении правильной гипотезы, идеи решения, как часто полагают, а именно в преодолении заблуждения, зафиксированного в исходном неявном знании, в структурах субъективного опыта. Поскольку самой существенной трудностью в творческом процессе является преодоление заблуждения, корректировка структур субъективного опыта, то при обучении творчеству акцент должен быть сделан именно на этом. При проектировании обучающих программ полезно учесть, что возможно построение типологии трудностей проблем в творческом процессе, связанной со структурами субъективного опыта, которые по своему происхождению могут быть индивидуальными (то есть сформированными в результате опыта взаимодействия индивида с окружающим миром) и «коллективными» (сформированными в результате усвоения общественного опыта).

Представляется целесообразным выделить следующих типов трудностей в творческом процессе. Наиболее простыми (первый тип) окажутся трудности, связанные с актуализацией нерелевантных ситуаций структур субъективного опыта. Проблема в этом случае с легкостью может быть разрешена, когда субъект актуализирует структуры опыта, соответствующие ситуации. Многие задачи-головоломки представляют для решающего именно такую трудность.

Второй тип трудностей: неадекватны (содержат элемент заблуждения) актуализируемые субъектом структуры опыта, но на другом уровне структур субъективного опыта решающий

задачу располагает адекватным знанием и, таким образом, корректировка структур опыта, преодоление заблуждения, и, как следствие, решение проблемы) достигается за счет происходящего по ходу мыслительного процесса взаимодействия структур субъективного опыта разного уровня.

Третий тип трудностей можно наблюдать в тех случаях, когда адекватными структурами субъект не располагает вовсе, поэтому корректировка структур опыта может произойти лишь в результате продуктивного мыслительного процесса (творческое мышление в точном смысле этого слова).

И, наконец, четвертый тип: адекватных структур опыта не существует вообще (ни для субъекта, решающего задачу, ни для социума), поэтому происходящая в продуктивном процессе корректировка структур опыта приводит к преодолению заблуждения и формированию нового знания, как для субъекта, так и для общества (так называемое «большое творчество»). Здесь становится понятно, что этот процесс порой может занимать годы, уходящие не на бесплодные поиски идеи, а на преодоление тех представлений, которые делают невозможным формулировку нужной мысли.

В заключение согласимся с выводом В.П. Зинченко, о котором говорилось в начале статьи: мысль по-прежнему тайна. Привлечение В.Д. Шадриковым внимания к проблеме мысли, существенное продвижение в понимании механизмов и порождения мысли, достигнутое в его работах, внушают оптимизм в отношении исследования данной проблемы.

Библиографический список

1. Аристотель. Сочинения [Текст]. Том 1 / Аристотель. – М.: Мысль, 1975.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]. / Л.С. Выготский. – М., 1934.
3. Дринов, М. Вместо предисловия [Текст]. // Потебня, А.А. Мысль и язык. – Харьков: Типография Адольфа Дарре. – 1892, С. V-VI.
4. Желеско, П.С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности / П.С. Желеско, М.С. Роговин; отв. ред. В.А. Лекторский. – Кишинев: Штиинца, 1985. – 135 с.
5. Зинченко, В.П. Сознание и творческий акт [Текст]. / В.П. Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
6. Когнитивная психология [Текст] : Учебник для студентов вузов. / Под ред. В.Н. Дружинина и Д.В. Ушакова. – М.: Пер СЭ, 2002.
7. Козловский, П. Философские эпопеи. Об универсальных синтезах метафизики, поэзии и мифологии в гегельянстве, гностицизме и романтизме [Текст]. / П. Козловский. // Вопросы философии. – № 4, 2000. – С. 37-52.
8. Мазиллов, В.А. Поэтическое творчество, психология и философия [Текст]. // Язык и мышление : Психологические и лингвистические аспекты : Материалы XIV-й Международной научной конференции (Ульяновск, 13-16 мая 2014 г.) / Отв. ред. проф. А.В. Пузырёв. / В.А. Мазиллов. – М.: Ин-т психологии РАН, Ин-т языкознания РАН, Институт русского языка РАН; Ульяновск : Ульяновский гос. ун-т, 2014. – 224 с. – С. 180-186
9. Мазиллов, В.А. Проблема мышления в гештальтпсихологии [Текст]. / В.А. Мазиллов. // Познавательные процессы : теория, эксперимент, практика. – Ярославль : ЯрГУ, 1990. – С. 66-75.
10. Мазиллов, В.А. Целостность и интеграция в психологии (Некоторые методологические проблемы психологического исследования) [Текст]. / В.А. Мазиллов. // Вестник интегративной психологии : Журнал для психологов, выпуск 1 (3), 2005(в). – С. 38-40.
11. Мазиллов, В.А. Становление метода психологии : страницы истории (метод интроспекции) [Текст]. / В.А. Мазиллов. // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – № 1. – С. 61-85.
12. Мазиллов, В.А. Методология психологической науки : проблемы и перспективы [Текст]. / В.А. Мазиллов. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4. – № 2. – С. 3-21.
13. Мазиллов, В.А. О предмете психологии [Текст]. / В.А. Мазиллов. // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – № 1. – С. 55-72.

14. Мазиллов, В.А. Научная психология: проблема объяснения [Текст]. / В.А. Мазиллов. // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – № 1. – С. 58-73.
15. Мазиллов, В.А. Интегративные тенденции в психологии: гештальтпсихология и проблема целостности [Текст]. / В.А. Мазиллов. // Человеческий фактор: Социальный психолог, вып. 1 (9), 2005.
16. Мазиллов, В.А. Решение творческих мыслительных задач: соотношение знания и мышления [Текст]. / В.А. Мазиллов. // Психологические исследования интеллекта и творчества. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 30-32.
17. Мазиллов, В.А. Проблема творческого мышления в гештальтпсихологии: эволюция подходов [Текст]. / В.А. Мазиллов // Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 46-54.
18. Мюллер, М. Наука о мысли [Текст] : Пер. с англ. Изд. 2-е. / М. Мюллер. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 496 с.
19. Станович, К. Рациональное мышление. Что не измеряют тесты способностей [Текст]. / К. Станович. – М.: Карьера Пресс, 2012. – 352 с.
20. Овсяннико-Куликовский, Д.Н. Вопросы психологии творчества [Текст]. / Д.Н. Овсяннико-Куликовский. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 304 с.
21. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Психология мысли и чувства [Текст]. / Д.Н. Овсяннико-Куликовский. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 176 с.
22. Потебня, А.А. Мысль и язык. /А.А. Потебня. – Харьков: Типография Адольфа Дарре, 1892.
23. Роговин, М.С. Чувственный образ и мысль [Текст]. / М.С. Роговин // Вопросы философии, 1969. – №9. – С. 44-55.
24. Шадриков, В.Д. Мысль как предмет психологического исследования [Текст]. / В.Д. Шадриков. // Психологический Журнал, 2014. – Т. 3. – № 1, С. 130-137.
25. Шадриков, В.Д. Мысль и ее порождение [Текст]. / В.Д. Шадриков // Вопросы психологии. – 2014. – № 5. – С. 118-127.
26. Шадриков, В.Д. Мысль и познание [Текст]. / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2014. – 280 с.
27. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию [Текст]. / В.Д. Шадриков. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 598 с.
28. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека [Текст]. / В.Д. Шадриков. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.
29. Шадриков, В.Д. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты [Текст] : Учебное пособие. / Под редакцией В.Д. Шадрикова. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2009. – 533 с.
30. Sternberg, R.J. Wisdom, intelligence and creativity synthesized / R.J. Sternberg Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
31. Sternberg, R.J. The triarchic mind. / R.J. Sternberg N.Y.: Vicing, 1988
32. Sternberg, R.J. Successful intelligence / R.J. Sternberg N.Y.: Plume, 1997

УДК 378.046

Малыхина Е.В.

РОЛЬ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Аннотация. В статье представлены пути развития системы подготовки и переподготовки кадров социальной сфере через выделение роли внутрифирменного обучения. Охарактеризованы достоинства, преимущества и показатели эффективности внутрифирменного обучения. Показана возможность обеспечения непрерывной подготовки в системе повышения квалификации специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение, повышение квалификации специалистов социальной сферы.

Malykhina E.V.

THE ROLE OF IN-HOUSE TRAINING IN SYSTEM OF RETRAINING OF SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE

Annotation. *The article presents the way of development of system of preparation and retraining of social sphere through the allocation role of in-house training. Described the advantages, benefits and effectiveness of internal training. The possibility of providing continuous training in the system of advanced training of specialists of social sphere.*

Key words: *in-house training, advanced training of specialists of social sphere.*

Важнейшими задачами оптимизации профессионального образования специалистов социальной сферы являются совершенствование системы непрерывного образования специалистов данной сферы, постоянная актуализация их профессиональных знаний и компетенций, адаптация профессионального знания и опыта к современным реалиям социозащитной деятельности. Стоит отметить тот факт, что сегодня, система повышения квалификации специалистов социальной сферы вызывает множество вопросов и подчеркивает актуальность научных исследований в этой области. Главным образом, это обстоятельство связано с тем, что для нашей страны данная проблема актуализировалась лишь в последние годы и целостного исследования специфики педагогико-технологического обеспечения внутрифирменной профессиональной подготовки в социальной сфере до настоящего времени не предпринималось [2].

В настоящее время эффективное развитие системы подготовки и переподготовки кадров в целом и внутрифирменной в частности сдерживается целым рядом противоречий. Это противоречия между:

- требованием широкой переподготовки различных слоев населения в связи с новыми тенденциями развития производства, общества и несовершенством действующих педагогических подходов к ответу на новые вызовы времени;
- рассогласованием реальных требований к подготовке и переподготовке кадров и нормативными документами, действующими в системе профессионального образования;
- необходимостью внедрения новых технологий, в том числе внутрифирменных, в систему переподготовки и недостаточным педагогическим обоснованием этого процесса;
- новыми требованиями к результатам переподготовки и недостаточно разработанной критериальной базой для оценки этих результатов;
- высокими требованиями к педагогическим кадрам, в том числе социозащитной сферы и недостаточным уровнем их подготовки, главным образом – методической;
- несоответствием требований фирмы к подготовке специалиста и требованиями к выпускнику в учреждениях профессионального образования.

Вышеперечисленные противоречия вызывают необходимость решения проблемы развития системы подготовки и переподготовки кадров с обоснованием направлений и условий повышения эффективности внутрифирменной системы переподготовки специалистов социальной сферы.

В настоящих условиях наиболее приемлемым, быстрым и эффективным решением этого вопроса является создание и развитие внутрифирменной системы подготовки (обучения и переподготовки) сотрудников, проводимой непосредственно внутри самой организации или в специально организованных подразделениях с привлечением собственных или внешних преподавателей и специалистов, и строящейся на решении проблем, специфичных для конкретной организации.

В профессиональном образовании сегодня следует учитывать основные принципы современного менеджмента, необходимо сформировать культуру и среду неформального длительного организованного обучения, способствующие развитию инициативы и самомотивации сотрудников.

Осуществлять повышение квалификации специалистов социальной сферы, необходимо через использование внутрифирменных технологий, базирующихся на идеях социального

взаимодействия, предусматривающих практико-ориентированный подход и направленный на личностное и профессиональное развитие специалистов. Внутрифирменные технологии – технологии обучения специалистов с целью повышения квалификации, развития необходимых компетентностей, повышения профессионального уровня специалистов внутри конкретной организации. К внутрифирменным технологиям относятся технологии современной дидактики, реализуемые в профессиональном образовании в системе повышения профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений, а так же технологии, основанные на компетентностном подходе. Данные технологии обеспечивают: устранение несоответствия между внутрифирменными требованиями к специалисту и уровнем его подготовки; развитие профессиональной компетентности в связи с необходимостью изменения профессиональных обязанностей в интересах организации и специалиста [3, с. 257].

Достоинством внутрифирменного обучения является наличие единого научно-методического пространства для всех специалистов социальной сферы, предполагающего развитие у специалистов нового уровня универсальных умений, составляющих основу ключевых компетенций, наличие которых способствует формированию профессиональной компетентности и усиление конкурентоспособности.

Преимущества внутрифирменного обучения перед традиционными формами повышения квалификации наиболее системно представлены в работе О.В. Акуловой, С.А. Писаревой, Е.В. Пискуновой, А.П. Тряпицыной «Современная школа: опыт модернизации»: возможность гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию в образовании; постоянный характер обучения, т.е. повышение квалификации на рабочем месте осуществляется непрерывно в течение всей профессиональной карьеры; возможность организации командной работы педагогического коллектива образовательной организации; возможность распространения ценного опыта отдельных специалистов по приоритетным направлениям развития системы образования; постоянное повышение квалификации всего коллектива организации; оказание непрерывной квалифицированной методической помощи конкретным специалистам по решению конкретной проблемы; возможность в большей степени учитывать особенности, как самого специалиста, так и организации, в которой он работает [1, с. 146].

Показателями эффективности внутрифирменного обучения являются: развитие профессиональной компетентности специалиста социозащитного учреждения; обеспечение социальной направленности содержания образовательных программ, обновляющих диапазон профессионального знания компетенций специалиста на основе личностного и социального заказа; реализация методического обеспечения развития профессиональной компетентности с учетом специфики методов и форм обучения взрослых, стимулирующих позитивную мотивацию специалиста к дальнейшему непрерывному образованию и самообразованию; использование ресурса аттестации как особой социально-педагогической технологии, побуждающей к самодиагностике имеющегося уровня, коррекции выявленных затруднений и прогнозированию способов развития профессиональной компетентности специалиста).

Роль внутрифирменного обучения в системе переподготовки специалистов социальной сферы заключается в совершенствовании системы профессионального образования через модернизацию форм профессиональной подготовки, в использовании внутрифирменных технологий профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, базирующихся на идеях социального взаимодействия, предусматривающих практико-ориентированный подход и направленный на личностное и профессиональное развитие специалистов. Таким образом, внутрифирменное обучение можно рассматривать как возможность обеспечения непрерывной подготовки в системе повышения квалификации специалистов социальной сферы.

Библиографический список

1. Акулова, О.В., Писарева, С.А., Пискунова, Е.В., Тряпицына, А.П. Современная школа: опыт модернизации [Текст] : Книга для учителя. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с.
2. Малыхина, Е.В. Внутрифирменная подготовка как средство повышения профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий: региональный аспект [Электронный ресурс]. // Письма в Эмиссия / URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2143.htm> (дата обращения 12.12.2015).
3. Малыхина, Е.В. К проблеме выбора педагогических технологий в повышении квалификации педагогических кадров [Текст]. // Вестник ТОГИРРО. – 2013. – № 2. – С. 257-258.

УДК 37.057

Нагорнов И.В., Угарова М.Г., Чистяков П.Б.

**МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СЛОЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ
КОНТЕКСТАХ**

***Аннотация.** Актуальным является разработка и реализация моделей методического сопровождения школ, работающих в сложных социальных контекстах. В данной статье презентуется подход к методическому сопровождению образовательных организаций, работающих в сложных социальных контекстах, реализуемый в муниципальной образовательной системе города Ярославля.*

***Ключевые слова:** качество образования, модернизация образования, работа с педагогическими кадрами, модель методического сопровождения.*

Nagornov I.V., Ugarova M.G., Chistyakov P.B.

**MODEL GUIDANCE IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS, IN COMPLEX SOCIAL
CONTEXTS**

***Annotation.** it is important to develop and implement models of methodical support of schools working in difficult social contexts. This article presents an approach to methodical support of educational organizations working in complex social contexts, implemented in the municipal educational system of the city of Yaroslavl.*

***Keywords:** quality of education, modernization of education, working with teachers, a model of methodological support.*

Модернизация отечественной системы образования на всех уровнях определяет важным направлением деятельности повышение качества и доступности образования для жителей региона. Соответственно значимым становится и повышение эффективности деятельности образовательных организаций и управленческой деятельности.

В то же время анализ образовательных результатов ярославских школьников за последние несколько лет показывает увеличение разрыва между школами, показывающими «лучшие и худшие» результаты обучения.

Во многом отрицательная динамика результатов наблюдается у образовательных организаций, которые находятся в сложных социальных контекстах. В целом, сложный социальный контекст определяется неравномерностью социально-экономического развития муниципальных районов, особенностями демографической ситуации, многонациональным составом населения, финансированием образовательных организаций. Традиционный взгляд связан с отнесением неэффективных школ к нескольким категориям: школы с неразвитой инфраструктурой, школы в труднодоступной местности, школы с малым контингентом, школы с неблагоприятной социальной ситуацией. Как отмечает М.А. Пинская, «это школы, обучающие сложных детей из неблагополучных семей и к тому же не имеющие для этого достаточного кадрового ресурса» [2:5]. Здесь важно заметить, что под особенностями, сложности контекста отдельной образовательной организации необходим свой вариант

поддержки и, соответственно, программа развития, реализация которой должна вывести школу в режим эффективности.

Проблема помощи школам, работающим в сложных контекстах достаточно широко представлена в зарубежных исследованиях, посвященных эффективности образовательных организаций, эффективности проектов и программ поддержки «слабых» школ (School Improvement Grants), результатам реформ в сфере образования (A.Harris, M. Fullan, Hopkins, R. Marzano, P. Mortimere и др.).

Для отечественной педагогической науки и практики вышеуказанная тематика достаточно новая и представлена в основном исследованиями, выполненными представителями Высшей школы экономики (И. Груничева, С. Косарецкий, М. Пинская, И. Фрумин и др.).

Программы развития образовательных организаций, находящихся в сложных социальных контекстах идеологически и содержательно должны быть направлены на достижение эффективности деятельности учреждения.

Анализ практики разработки и реализации программ развития образовательных организаций и не только, находящихся в сложных социальных контекстах, позволяет говорить о проблемах и трудностях при их разработке и реализации.

Причины трудностей в реализации проектов и программ развития образования разными исследователями (А.Г. Асмолов, В.Н. Волков, И.В. Гришина, Т.Л. Клячко, А.М. Новиков, С.Ю. Новоселова, А.А. Остапенко, М.М. Поташник, О.Н. Смолин, Т.А. Хагуров, Е.А. Ямбург и др.) определяются по-разному. Они могут быть связаны и с существенным изменением позиции педагогов и руководителей образовательных учреждений, специалистов и руководителей органов управления образованием. В этом плане для руководителей образовательных организаций на первый план выходит потребность в управлении изменениями. При этом осознается, что последствия этих управленческих решений отсрочены, могут быть заметны не сразу, а только в отдаленной перспективе. Это оказывает демотивирующее влияние на управленцев и педагогов.

Обобщая результаты исследований можно говорить о нескольких принципиальных вещах, которые позволяют школам стать лучше:

- Вопросы руководства. Достижение эффективности возможно только при изменении управленческой практики. Важным в этой связи представляется важным высокий уровень аналитических способностей управленцев и глубокий анализ ситуации
- Распределённое лидерство. Данное понятие очень близко к принципам менеджмента о делегировании полномочий. Акцент делается на разумное распределение задач и необходимые для их решения компетентности сотрудников.
- Ценности организационной культуры, связанные с осознанием необходимости сделать организацию эффективной, верой в успех ребенка и высокую результативность школьной системы.
- Внимание к компетентностям и профессиональному развитию кадров.

Отсутствие универсальных моделей повышения эффективности образовательных организаций, а соответственно, необходимость учета контекста, на основании анализа которого разрабатывается стратегическое видение деятельности.

Обращая внимание на отечественный опыт, связанный с реализацией программ перехода образовательных организаций в эффективный режим функционирования необходимо отметить такую проблему, как неоднозначность понимания «эффективности» и «эффективная школа». С формальных позиций эффективность рассматривается чрез признаки экономичности и снижения затрат на достижение результатов. Анализ современных исследований и ситуации в школах показывает необходимость смещения акцента при определении эффективности школы в направлении позитивной организационной культуры образовательной организации, ценностей и профессионализма педагогического коллектива. В этом отношении эффективная образовательная организация рассматривается как антипод «слабой» школы, которая характеризуется такими признаками

как низкая вера в способности и успехи учеников; аналитическая деятельность руководства представлена на низком уровне; слабые связи и нарушенная профессиональная коммуникация внутри организации; ориентация не на человеческий и социальный капитал, а внешние воздействия. Таким образом, эффективная школа рассматривается как организация, способствующая повышению жизненных шансов каждого ученика независимо от индивидуальных и стартовых возможностей, характеризующаяся ориентацией на высокие достижения, сохранение собственного лица и профессионализм.

Основываясь на вышеуказанных позициях школы, находящиеся в сложных социальных контекстах могут разрабатывать программы улучшений своей деятельности. Однако, анализ деятельности образовательных организаций, а также осмысление управленческой практики на муниципальном и региональных уровнях показывает, что в одиночку образовательные организации, работающие в сложных социальных контекстах не смогут эффективно повысить качество своей деятельности.

Соответственно актуальным представляется комплексное сопровождение учреждений и методическая поддержка на муниципальном уровне при разработке и реализации программ улучшений.

Данная модель обеспечивает реализацию следующих цели и задач: создание условий для запуска, поддержки и реализации программ развития образовательных организаций, находящихся в сложных социальных контекстах. Задачи: инициация проекта, определение ролевой структуры; мотивация руководителей и педагогов; организация комплексного анализа, экспертиза; повышение профессиональной компетентности; повышение эффективности образовательной среды.

Реализация модели предполагает поэтапные действия.

1 этап. Орган управления образованием определяет участников программы. Выступает инициатором разработки и реализации программ развития образовательных организаций, находящихся в сложных социальных контекстах. Определение лица или организации, чьи интересы могут быть затронуты в ходе реализации программы. В его полномочиях смена руководства организации и выбор «лидера», изменение государственного/муниципального задания, финансовая поддержка неэффективных организаций. Постановка цели и описание результата. На основании результатов комплексного анализа совместно с методическими структурами корректировка представлений о результате программы, задачах. Постановка задач перед образовательной организацией и методической службой.

2 этап. Комплексный анализ деятельности образовательных организаций, находящихся в сложных социальных контекстах. Корректировка результата – измеримый результат, который должен быть получен в ходе реализации программы.

Методическая служба совместно с образовательной организацией проводит комплексный анализ деятельности, включающий в себя исследование социального контекста, образовательной среды, социально-психологических особенностей организационной культуры образовательной организации, результативность деятельности (содержательный анализ ГИА и ЕГЭ, мониторинговых исследований достижения обучающихся, анализ результатов методического аудита, аккредитации и др.)

Образовательная организация на основе результатов анализа формирует программу развития. Определяет руководителя проекта – лицо, осуществляющее управление проектом и ответственное за результаты проекта. Орган управления образованием определяет куратора проекта – лицо, ответственное за обеспечение проекта ресурсами и осуществляющее административную, финансовую и иную поддержку проекта.

Согласование требований к программе со стороны заказчика, других заинтересованных сторон проекта, а также законодательства и нормативных актов определены, проанализированы на предмет возможности их выполнения, согласованы с заказчиком проекта и документированы. Корректировка программы. Определение реперных точек и времени анализа и отчетности.

3 этап. Сопровождение реализации программы. Корректировка программы. Методическая служба осуществляет работу с образовательной организацией как системой. Работа с педагогическим коллективом, организационной культурой образовательной организации.

4 этап. Контроль и отчетность. Проведение мониторинга. Мониторинг изменений. Фокус-группы.

Библиографический список

1. Нагорнов, И.В., Угарова, М.Г., Чистяков, П.Б. Образовательные организации, работающие в сложных социальных контекстах: шаги на пути к эффективности [Текст]. // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : материалы 7 всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль, 2015. – С.109-115.
2. Фрумин, И., Пинская, М., Косарецкий, С., Плахотнюк, Т. Школы работающие в сложных социальных контекстах: «тонущие» и «борющиеся» [Текст]. / Доклад на семинаре «Актуальные исследования и разработки в области образования» Института развития образования НИУ ВШЭ, 19 апреля 2011 г. [Электронный ресурс]. / URL: <http://iro.hse.ru> (дата обращения 12.12.2015).

УДК 378.046.4

Тарханова И.Ю.

ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

***Аннотация.** Целью данной статьи является раскрытие сути и задач образования взрослых в современной Европе; в ней раскрывается роль социального обучения взрослых, акцент сделан на одном из наиболее актуальных направлений социального обучения – интеграции международных мигрантов в европейское социальное и культурное пространство; рассматриваются цели и задачи социального обучения беженцев, а также пути обеспечения социальной безопасности европейских стран посредством реализации образовательных программ.*

***Ключевые слова:** образование взрослых, социальное обучение, международная миграция.*

Tarkhanova I.Yu.

EUROPEAN EXPERIENCE OF SOCIAL LEARNING ADULT

***Annotation.** The purpose of this article is to reveal the nature and problems of adult education in Europe today; it explores the role of the social adult education, emphasis is placed on one of the most pressing areas of social learning – the integration of international migrants into the European social and cultural space; discusses the goals and objectives of social learning of refugees, as well as ways to ensure social security of European countries through the implementation of educational programs.*

***Keywords:** adult education, social education, international migration.*

Современное состояние образования взрослых характеризуется активным творческим освоением мирового и, в первую очередь, европейского опыта образования взрослых. В качестве целей международного взаимодействия сегодня называются создание единого образовательного пространства, внедрение стандартов качества образования для улучшения качества жизни. Именно поэтому мы обратились к анализу одной из тенденций развития образования для взрослых в Европе – тенденции реализации адаптивной функции образования, отраженной в программах и проектах социального обучения взрослого населения.

Социальное обучение взрослых представляет собой специально организованный процесс овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления личностью основных социальных функций, оно способствует восполнению ими дефицита социальной компетентности, возникшего в кризисной ситуации, и успешному ее преодолению [4, с. 18].

Ведущую роль в пропаганде ценностей образования в течение всей жизни в Европе играет Европейская ассоциация образования взрослых (The European Association for the

Education of Adults) – неправительственная организация существующая с 1953 года. Первоначально она называлась Европейское бюро по образованию взрослых, а с 1999 года и по сегодняшний момент носит вышеобозначенное имя. Ассоциация имеет в своем составе почти 130 организаций в более чем 40 странах мира. Членами ассоциации могут быть только национальные ассоциации образования взрослых. Миссией ЕАЕА является пропаганда политики обучения в течение всей жизни, социальная интеграция, обучение взрослых и расширение доступа к формальному и неформальному обучению для взрослых. В качестве основных направлений деятельности выделены: развитие политики обучения в течение всей жизни на Европейском континенте, предоставление информации и услуг для своих членов, развитие проектов, публикации, а также международное сотрудничество с зарубежными организациями.

Европейская ассоциация образования взрослых выдвигает ряд аргументов в пользу расширения практик социализации взрослых средствами образования:

1. Увеличение рабочих ресурсов и развитие экономики. Обучение взрослых может улучшить возможности трудоустройства граждан и увеличить доход населения. Оно играет важную роль в сохранении, развитии и возобновлении профессиональных навыков. Так, взрослые, которые принимали участие, по крайней мере, в одной образовательной программе в возрасте 33-42 лет, чаще удовлетворены уровнем своей жизни, чем их сверстники, не проходившие дополнительное обучение. При проведении обследования среди взрослых учащихся в Финляндии, 28% опрошенных отмечали улучшение своего психологического состояния и 13% отметили, что у них улучшилось физическое здоровье.

2. Профилактика бедности. Обучение взрослых может существенно помочь снизить уровень бедности за счет повышения профессиональной мобильности взрослого трудоспособного населения. Обучающиеся взрослые имеют больше возможностей для трудоустройства во время кризиса, обеспечивают устойчивое благополучие общества, больше шансов на стабильность и общественное признание.

3. Улучшение качества детско-родительских отношений. Обучающиеся родители показывают своим детям пример приверженности учебе. Доказано, что уровень образования в одном поколении оказывает положительное влияние на стремление к обучению в следующем поколении, поскольку обучающиеся родители способны оказать поддержку и помощь в процессе образования своим детям.

4. Активная гражданская позиция. Обучающиеся взрослые активнее принимают участие в деятельности институтов гражданского общества. Европейский социальный обзор выявил выраженную положительную взаимосвязь между временем, проведенным человеком в процессе образования, и интереса к политике. Так, каждый дополнительный год образования, в целом, повышает вероятность гражданской политической активности на 3%.

5. Толерантность. Обучающиеся взрослые поддерживают и уважают людей с различными способностями и культурными убеждениями. Они склонны к лучшему пониманию людей из разных слоев общества и различных социальных групп, менее подвержены влиянию экстремистских тенденций.

6. Законопослушание. Обучающиеся взрослые реже совершают преступления. Исследования показывают, что люди, не имеющие квалификации, чаще нарушают закон, в том числе повторно. А получение образования и вовлечение в различные программы обучения граждан, занимающихся преступной деятельностью, снижает рецидивизм.

7. Самореализация. Обучающиеся взрослые склонны к проявлению и развитию творческих способностей, эффективнее используют своё воображение. Прямые эффекты обучения взрослых относятся к повышению ощущения самооффективности, доверия к обществу и удовлетворения жизнью [5].

Проведенный анализ показал, что в европейских странах распространённой является позиция, что образование взрослых должно быть направлено на достижение, как целей профессионального развития, так и целей, связанных с расширением возможности

социализации взрослого человека, однако реализация этих подходов в каждой стране может существенно отличаться.

Так, обзор международных документов, проведенный В.А. Галичиным [3] показал, что различия в образовании взрослых среди стран – членов ЕС до сих пор велики. В то время как в скандинавских странах, Ирландии и Нидерландах, Германии система образования взрослых граждан сложена и хорошо финансируется, в других странах данная система практически отсутствует. Так, в Германии насчитывается свыше 2000 аккредитованных государством и поддерживаемых из бюджетных средств учреждений, занимающихся образованием взрослых. Примерно столько же организаций образования взрослых работает при предприятиях, промышленной, индустриальной, торговой и ремесленной палатах. Кроме того, действуют многочисленные частные коммерческие учреждения образования взрослых. А в Финляндии наиболее распространенной формой образования взрослых является либеральное образование (*liberaleducation*). В рамках этой формы взрослому населению предоставляется возможность повысить уровень образования и практических навыков, требующихся в обычной жизни, и является добровольной культурно-просветительной работой.

Социальная значимость образования взрослых в Европе возрастает в связи с усложнившейся демографической ситуацией: снижение уровня рождаемости среди коренного населения, увеличение возраста работоспособности, международная миграция. В современной Европе все актуальнее становятся проекты и программы призваны решать задачу интеграции мигрантов в общество. На данный момент наиболее важным достижением в этой области, является сам факт признания необходимости ассимиляции мигрантов через систему образования взрослых, а именно посредством обучения языку, истории и культуре страны пребывания. Помимо этого реализуются профессиональные обучающие программы для мигрантов, что даёт им возможность получить дополнительную квалификацию, повысив тем самым свои шансы на рынке труда.

Сегодня руководящие структуры Евросоюза (в лице Еврокомиссии или Совета Министров Северных Стран) определяют общий вектор образовательной политики взрослых и выделяют приоритеты, опираясь на экспертное мнение. При этом сами образовательные программы реализуются, как правило, неправительственными организациями, финансирование их ведется на конкурсной основе. Такая практика стимулирует качество обучения, делает бесплатным для самих обучающихся, что также является мерой их социальной поддержки.

Обучающие программы для мигрантов до недавнего времени не являлись обязательными. Но сегодня ситуация меняется. В 2015 году Германия приняла около 1,1 млн. беженцев. А всего в Евросоюз за 10 месяцев прошлого года прибыло около 1,2 млн. мигрантов. Временный контроль границ сроком на полгода ввели Германия, Австрия, Франция, Швеция, Дания и Норвегия, которая не является членом Евросоюза [2].

Европейская комиссия организует обмен передовым опытом по интеграции мигрантов и средства соответствующих проектов на разных уровнях образования:

- Языковые курсы – изучение языка это первый шаг к тому, чтобы стать частью новой страны, культуры и сообщества, поэтому помощь мигрантам в освоении местного языка является жизненно важным для их вступления на рынок труда принимающей страны. Также во многих странах Европы создаются многоязычные памятки и разговорники, касающиеся правил медицинского обслуживания и социальной помощи.
- Профессиональное обучение и профессиональная переподготовка – имеют решающее значение для многих мигрантов, так как требования к профессиональным навыкам в принимающей стране могут существенно отличаться от тех, которые сложились в странах их происхождения.
- Проект «Эразмус» - помощь беженцам в получении высшего образования, предполагает систему образовательных грантов для тех приезжих, кто проявляет склонность к интеллектуальной и научной деятельности.

Одним из последних достижений социального обучения мигрантов в Евросоюзе стала электронная платформа для обучения взрослых (EPALE). Она отличается богатством содержания, включает информацию о самых важных сторонах жизни мигрантов в Европе и дает возможность читать каждый из тематических разделов на любом из 24 языков, наиболее распространенным в мире.

На волне миграционного кризиса, охватившего Евросоюз вследствие наплыва беженцев с Ближнего Востока и Северной Африки, всё больше европейских стран вводят программы «сексуального воспитания» мигрантов. Так, в Норвегии такую программу ввели в связи с «непропорционально высоким» числом изнасилований, в которых обвиняют приезжих из мусульманских стран. А Народная партия Дании при поддержке социал-демократов и социал-либералов предлагает преподавать половое воспитание в рамках обязательного для мигрантов курса датского языка. При этом без свидетельства об освоении программы полового воспитания невозможно получить вид на жительство.

В Австрии знакомство мигрантов с местными нравами и обычаями ведется в облегченной форме: с получения буклетов, в которых в максимально доступном виде дано описание подобного и неприемлемого поведения.

Наиболее масштабная программа обучения мигрантов развернута в Германии. Берлин считает целесообразным обязать всех мигрантов посещать в полном объеме интеграционные и языковые курсы, в ходе которых приезжие должны освоить европейские ценности, местные законы, а также правила мирного сосуществования (в том числе с лицами противоположного пола). Успешная сдача экзамена по результатам обучения является одним из основных условий получения статуса беженца [2].

Еще дальше пошли власти Нидерландов. В конце января министр образования страны Йет Бюссемакер заявила, что она планирует начать обучение лиц, которые просят об убежище, правам сексуальных меньшинств. «Мы не должны быть наивными. Беженцы прибывают к нам из стран, где права геев не имеют значения, а права женщин не всегда признаются», — заявила Бюссемакер [1].

Таким образом, социальное обучение является одним из основополагающих средств решения проблем мигрантов в европейском союзе. Необходимость постоянной модернизации системы образования взрослых европейских стран базируется на изменениях социальных взаимоотношений, связанных с глобализацией и миграционными процессами.

Библиографический список

1. Берснева, А. Европа отделит геев от мигрантов. // Газета.ру. от 02.02.2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gazeta.ru/social/2016/02/02/8052809.shtml>
2. В Европе драться нельзя: страны ЕС учат мигрантов жить по новому. // Латвийские вести [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ves.lv/v-evrope-dratsya-nelzya-strany-es-uchat-migrantov-zhit-po-novomu/>. Дата обращения: 13.01.2016.
3. Галичин, В.А. Образование взрослых: международные тенденции и национальные особенности развития [Текст] / В.А. Галичин // Вестник российского философского общества. - №4, 2011. – С. 73-77.
4. Шаповалов, В.К. Социальное обучение взрослых: история, теория, технология [Текст]. / В.К. Шаповалов. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашкова и Ко», 2012. – 264 с.
5. Why is adult education important? – <http://eaea.sivuviiidakko.fi/media/policy-advocacy/adult-education-in-times-of-crisis/2013-why-is-ae-important-leaflet.pdf>.

КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ УНИВЕРСИТЕТА

***Аннотация.** В современных условиях развития общества остро стоит вопрос обеспечения профессионального становления студентов в период обучения в вузе. Применение разработанной концепции социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов гуманитарных специальностей университета способствует не только совершенствованию системной совокупности ресурсов, обеспечивая процесс его профессионального становления, но и расширяет спектр его профессиональных возможностей, приспособляя студентов к условиям будущей профессиональной деятельности.*

***Ключевые слова:** социально-педагогическое обеспечение; профессиональное становления, студенты, ресурсный фонд.*

Timonin A.I.

THE CONCEPT OF SOCIAL-PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS OF HUMANITARIAN FACULTIES UNIVERSITY

***Annotation.** In modern conditions of development of society acute issue of professional development of students during their studies at the university. The application of the concept of social-pedagogical maintenance of professional formation of students of humanitarian specialties of university contributes not only to improving the system totality of resources, providing the process of professional development, but also expands the range of its professional capabilities, adapting to the conditions of students' future careers.*

***Keywords:** social and pedagogical support; professional formation, students, resource fund*

Высшее образование сегодня нацелено на решение важнейших задач: сохранения и приумножения культурного наследия общества, развития ценностных ориентаций личности на ответственном этапе ее формирования, достижения высокого уровня готовности к труду и профессиональной деятельности, ее модификации в постоянно меняющихся условиях.

Анализ методологических и теоретических подходов к исследованию социокультурных процессов в образовании дает основание считать, что высшей школе отводится важнейшая роль в реализации стратегии экономического роста страны и формировании демократического социально ориентированного общества, в условиях, когда один из государственных национальных проектов направлен на поиск новых форм, средств, способов модернизации высшей школы в контексте Болонского процесса.

Современная система высшего профессионального образования характеризуется переходом от «знаниевой» к личностно-ориентированной парадигме, который характеризуется последовательным движением педагогической мысли от односторонне-функционального к целостному представлению о подготовке будущих специалистов. В этой связи профессиональное совершенствование органически включено в процесс социального воспитания человека.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что система профессионального образования, имеющая цель – «формирование специалиста», в последнее время складывалась в условиях быстро меняющихся социально-экономических сред, когда изменения структуры экономики и занятости, динамичная конъюнктура рынка труда требуют повышения профессиональной мобильности специалиста и тем самым делают востребованным ряд таких профессионально-важных личностных качеств, как самостоятельность, творческий подход к делу, способность к сотрудничеству, самообразованию, социальная и профессиональная ответственность.

В отечественных исследованиях под профессиональным становлением чаще всего понимается формирование профессиональной компетентности как процесса овладения

средствами и моделями решения профессиональных задач (А.И. Мищенко, Н.В. Чекалева). Профессиональное становление в этих работах рассматривается с двух позиций: как составная часть формирования личности молодого человека, включающая профессиональное самоопределение, становление индивида как субъекта профессиональной деятельности, предполагающая различные этапы, направленные на осмысление человеком общественной значимости труда и роли профессии в труде, подготовку его к сознательному овладению профессией, непрерывное повышение квалификации; и как целостный образовательный процесс, направленный на развитие личности будущего специалиста как субъекта профессионального образования и профессиональной деятельности.

Мы рассматриваем *профессиональное становление личности* с позиций ресурсного подхода как процесс формирования личностно-профессиональной позиции индивида с учетом всего многообразия субъективных и объективных факторов, предполагающий реализацию стратегий управления ресурсами, задействованными для осуществления данного процесса. Следовательно, цель деятельности педагога – управление процессом формирования личностно-профессиональной позиции, которая понимается нами как система доминирующих ценностно-смысловых отношений специалиста к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности.

В связи с этим возникает вопрос о наличии специфической обеспечивающей деятельности, которая позволит решить проблему эффективности формирования личностно-профессиональной позиции индивида в процессе получения высшего профессионального образования. Данной деятельностью является социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета.

Социально-педагогическое обеспечение – это специфическая педагогическая деятельность по управлению функционированием и развитием системной совокупности ресурсов, привлекаемых для осуществления процесса формирования личностно-профессиональной позиции индивида. Социально-педагогическое обеспечение предполагает определение функционального назначения каждого ресурса, установление взаимосвязей их функций в определенных организационно-педагогических формах.

Анализ психолого-педагогических научных источников свидетельствует о том, что основные концептуальные подходы к исследованию профессионального становления личности изменялись в зависимости от особенностей того или иного научного направления, требований временного периода. В настоящее время развитие высшего образования во всем мире происходит под воздействием трех ведущих факторов изменений, а именно: становления общества, основанного на знаниях, информационно-коммуникационной революции и глобализации. Происходящие преобразования существенно изменяют роль, задачи, структуру и условия функционирования высшего образования как социального института. Любая образовательная практика должна строиться на нормах и закономерностях психического развития человека в том или ином возрастном периоде. Студенческий возраст характеризуется с одной стороны приобщением к ценностно-значимым формам деятельности, в частности, к профессии, а с другой – фактическим разрывом идеала и реальности, который может быть преодолен в реальном самоопределении. Высшее учебное заведение призвано создать студентам возможность продуктивного развития личности.

Социокультурные факторы развития общества закономерно обуславливают трансформацию системы высшего профессионального образования, главным направлением которой является актуализация существующих в ней связей, отношений, процессов для достижения высокого уровня подготовленности будущих специалистов, соответствующих международным и российским государственным стандартам, и гарантирование такового при реализации концепции социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета; для эффективного осуществления данного процесса необходимо привлечение личностных, институциональных ресурсов, и ресурсов социальной среды, функциональное назначение которых состоит в преодолении противоречий, возникающих в процессе позиционного движения студента от

объекта педагогических воздействий к субъекту профессионального образования и профессиональной деятельности; доминирование групп личностных, институциональных и средовых ресурсов изменяется в зависимости от этапа формирования личностно-профессиональной позиции студента, реализации комплекса организационно-педагогических форм, оптимизирующих данный процесс (индивидуальные маршруты профессионального становления, Интернет-тестирование, конкурс методических разработок и технологических модулей, участие в деятельности факультативов, включение студентов в научные исследования, участие в научно-методических семинарах и конференциях, проектные семинары,); и педагогических условий, определяющих эффективность социально-педагогического обеспечения (предъявление студентам ценностей социокультурной сферы, общекультурной и профессиональной деятельности, обеспечение вариативности содержания и форм участия в социальной практике, оказание индивидуальной помощи студенту в раскрытии его потенциалов, в его самореализации, стимулирование рефлексии).

Системная совокупность ресурсов в концепции социально-педагогического обеспечения включает *личностные ресурсы* студента (жизненный и социальный опыт, сформированность профессионально и социально значимых качеств личности, уровень личностной компетентности, профессиональные ожидания, профессиональная направленность), *институциональные ресурсы* (реализуемая образовательная программа вуза, особенности профессионального мастерства педагогов, квалификационного состава педагогического коллектива, наличие инновационной деятельности в вузе, используемые технологии обучения, психологический климат коллектива, традиции организации совместной деятельности, стиль управления коллективом, уровень развития методической деятельности в вузе, преобладающие мотивы профессиональной деятельности членов коллектива), *ресурсы среды* (образовательная среда, установление партнерских отношений с иными образовательными и социальными учреждениями, учреждениями культуры, общественными организациями, административными органами, предприятиями и организациями в целях оптимизации процесса профессионального становления студента). Каждый из них может находиться в двух состояниях по отношению к субъекту социально-педагогического обеспечения: актуальном (ресурс может быть применен субъектом социально-педагогического обеспечения без предварительной подготовки к его использованию) и потенциальном (ресурс актуализирован в сознании субъекта социально-педагогического обеспечения, но еще не актуализирован в педагогической практике).

Для эффективности процесса профессионального становления студентов гуманитарных факультетов в университете используются три стратегии социально-педагогического обеспечения. По отношению к актуальным ресурсам реализуется стратегия использования (применение уже имеющегося ресурса без его дополнительной подготовки к решению поставленной задачи) и стратегия развития (наращивание одной группы ресурсов за счет другой, более развитой на конкретный момент времени). По отношению к потенциальным ресурсам используется стратегия актуализации, которая предполагает выявление потенциалов развития ресурсного фонда, прогнозирование результирующего состояния и практическое освоение ресурса как социально-педагогического средства.

Библиографический список

1. Лисовский, В.Т. Социальные изменения в молодежной среде [Текст]. / В.Т. Лисовский. – СПб., 2003. – 210 с.
2. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе [Текст]. / А.М. Новиков // Парадоксы наследия, векторы развития. – М., 2000. – 272 с.

Секция 4. Психологическое сопровождение инновационных процессов в современном дополнительном профессиональном образовании

УДК 373.24

Бычихина П.В.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

***Аннотация.** В статье представлен практический опыт развития связной речи с опорой на психологические знания особенностей развития речи у детей старшего дошкольного возраста, ведущей роли игровой деятельности в развитии личности ребенка-дошкольника.*

***Ключевые слова:** развитие связной речи, дети старшего дошкольного возраста, игровые технологии, дошкольное образование.*

Bychihina P.V.

DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH AGE CHILDREN THROUGH GAMING ACTIVITIES UNDER IMPLEMENTATION FEDERAL EDUCATIONAL STANDARDS OF PRESCHOOL EDUCATION

***Annotation.** The article presents the experience of coherent speech development based on psychological knowledge of the development of speech in children preschool age, playing the leading role in the development of the activities of the individual preschool child.*

***Keywords:** development of coherent speech, the children of the senior preschool age, gaming technology, early childhood education.*

Обучение связной речи – одна из наиболее сложных методических задач дошкольного воспитания и развития. К концу дошкольного возраста устные высказывания ребенка должны приобрести развернутость, логичность и выразительность. Старший дошкольник учится излагать свои мысли последовательно и грамматически правильно, интересно рассказывать, точно отражая причинно-следственные отношения между событиями окружающей жизни, хорошо обосновывая выводы и заключения. Как отмечается в психологической литературе, в дошкольном возрасте происходит практическое овладение речью [7].

Важно говорить и о требованиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) к результатам освоения программы, представленные в виде целевых ориентиров дошкольного образования. На этапе завершения дошкольного образования ребенок должен хорошо владеть устной речью, уметь высказывать своё мнение, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств, желания, выделять звуки в словах. Речевое развитие по-прежнему остается наиболее актуальным в дошкольном возрасте.

Согласно ФГОС ДО: «речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [11].

Одной из задач речевого развития в ФГОС ДО является развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, (наша связная речь состоит из двух частей – диалога и монолога. Строительным материалом для неё является словарь и освоение грамматического строя речи, т.е. умение изменять слова, соединять их в предложения).

Развитие речи дошкольников осуществляется в различных видах деятельности детей: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, музыкально-художественной, в восприятии художественной литературы. Однако развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи в условиях игровой деятельности, по нашему мнению, является самым продуктивным, ведь в этом возрасте она является ведущим видом деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьеву) [2, 6], а А.В. Запорожец считал ее «подлинной социальной практикой ребенка» [4].

Важной особенностью игровых технологий является то, что игровые моменты проникают во все виды деятельности детей: труд и игра, учебная деятельность и игра, повседневная бытовая деятельность, связанная с выполнением режима, и игра.

Понятие «игровые технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

Используя игровые технологии в образовательном процессе, взрослому необходимо обладать доброжелательностью, умением осуществлять эмоциональную поддержку, создавать радостную обстановку, поощрять любую выдумку и фантазию ребёнка. Только в этом случае игра будет полезна для развития ребёнка и создания положительной атмосферы сотрудничества с взрослым. Разговор воспитателя с детьми только тогда оказывает на них развивающее влияние, когда в группе создана доброжелательная атмосфера, обеспечено их эмоциональное благополучие, когда господствует личностно-ориентированная модель взаимодействия взрослого с ребенком. А.Н. Леонтьев причислял воспитателя к главному, интимному кругу общения ребёнка, обращал внимание на то, как своеобразно отношение детей к воспитателю, как необходимо им его внимание и как часто они прибегают к его посредничеству в своих отношениях друг с другом [6].

С.И. Поздеева отмечает, что при организации любой образовательной ситуации, любого занятия в дошкольном образовательном учреждении педагогу важно, во-первых, продумывать организацию разных способов взросло-детской и детской совместности, во-вторых, видеть ресурсы разных этапов занятия для развития коммуникативной компетентности детей [8].

Эффективным методом развития связной речи является дидактическая игра. В методике разработано много дидактических игр, направленных на комплексное развитие речи.

Полезно использовать подвижные игры, которые содержат диалоги: «Гуси-лебеди», «Обыкновенные жмурки», «Фанты», «Краски», «Коршун» и другие. В них закрепляются умения адресовать речь собеседнику, вдумываться в сказанное партнерами, выражать свою точку зрения, формулировать вопрос правильно.

Для обучения детей способам общения в игре можно применять беседы-обсуждения игровых ситуаций. О.М. Ельцова отмечает, что для развития игрового общения используется игровая обучающая ситуация (ИОС). Все качества и знания формирует не сама ИОС, а то или иное конкретное содержание, которое специально вносится педагогом. Видами игровых обучающих ситуаций могут быть: ситуация-иллюстрация, ситуация-оценка и др. [3].

Ситуация общения – это специально проектируемая педагогом или возникающая спонтанно форма общения, направленная на упражнение детей в использовании освоенных речевых категорий (Ельцова О.М., Горбаческая Н.Н., Терехова А.Н.). Ситуации общения могут быть лексическими, вербально-оценочными, прогностическими, коллизийными, описательными в зависимости от поставленной речевой задачи. При их организации чаще всего педагог «идет от детей», то есть находит эти ситуации в детской деятельности и использует их для развития речи ребёнка. Примерами специально планируемых ситуаций общения могут быть игры-викторины: «Придумай загадку» (упражнение детей в описании предметов, придумывании загадок), «Кто лучше знает свой город» (упражнение в восприятии и составлении описательных рассказов о местах и памятниках города), «Из какой сказки вещи» (упражнение в развитии объяснительной речи), «Магазин волшебных вещей» (упражнение в использовании средств языковой выразительности).

Мы рекомендуем также включать в работу игры – драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды, хороводные игры. А.Г. Арушанова предлагает как форму речевого развития детей – сценарии активизирующего общения – обучение игровому (диалогическому) общению [1]. Такая форма включает разговоры с детьми, дидактические, подвижные, народные игры; инсценировки, драматизации, обследование предметов и др. О.В. Кузеванова, Т.А. Коблова приводят примеры разных форм работы для речевого развития дошкольников: литературно-музыкальные праздники, фольклорные ярмарки, игры-драматизации, разные виды театров, агитбригада, социальные акции, речевые газеты, книги самоделки, проблемные ситуации, посиделки, логоуголок, интерактивные речевые стенды, календарь событий и др. [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в соответствии с ФГОС ДО одним из приоритетных направлений системы дошкольного образования является развитие речи у дошкольников. Поэтому определение направлений и условия развития речи у детей относятся к числу важнейших педагогических задач. Игровые технологии работы ресурсны в плане развития речи дошкольников, формирования коммуникативной компетентности детей, если дети совместно решают интересную и значимую для них учебно-игровую задачу, выступая помощникам по отношению к кому-то, обогащают, уточняют и активизируют свой лексический запас, выполняя речевые и практические задания, педагог выступает не жёстким руководителем, а организатором совместной образовательной деятельности, который не афиширует своё коммуникативное превосходство, а сопровождает и помогает ребёнку стать активным коммуникатором.

Библиографический список:

1. Арушанова, А.Г., Дурова, Н.В., Иванкова, Р.А., Рычагова, Е.С. Истоки диалога: книга для воспитателей [Текст]. / под ред А.Г. Арушановой. – М.: Мозаика – Синтез, 2003.
2. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст]. // Вопросы психологии. – 1966. – № 6.
3. Ельцова, О.М. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду [Текст]. / О.М. Ельцова, Н.Н. Горбаческая, А.Н. Терехова. – СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 192 с.
4. Запорожец, А.В. Проблемы дошкольной игры и руководства ею в воспитательных целях [Текст]. // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: Сборник научных трудов / Науч. ред. А.В. Запорожец, Т.А. Маркова. – М., 1978.
5. Кузеванова, О.В. Формы организации коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста [Текст]. / О.В. Кузеванова, Т.А. Коблова. // Детский сад: теория и практика – 2012. – № 6.
6. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст]. 4-е изд. – М., 1981.
7. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология [Текст]. Учебник. – М.: Российское педагогическое агентство, 2010.
8. Поздеева, С.И. Открытое совместное действие педагога и ребёнка как условие формирования коммуникативной компетентности детей [Текст]. /С.И. Поздеева. // Детский сад : теория и практика. – 2013. – № 3.
9. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения [Текст] : пособие для руководителей и практических работников ДОУ. / Авт.-сост.: Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. – М.: Аркти, 2005.
10. Ушакова, О.С. Программа развития речи дошкольников [Текст]. 2-е изд. / О.С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2008.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. / URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анотация. В настоящее время вопросам обеспечения здорового питания населения уделяется большое внимание, свидетельством этого являются правительственные документы. Питание населения России, в том числе и детей, характеризуется недостаточным потреблением наиболее ценных в биологическом отношении пищевых продуктов. Обучение основным правилам культуры здоровья должно начинаться в семье, детском саду и далее продолжаться во всех образовательных организациях, независимо от их профиля.

Ключевые слова: профилактика заболеваний, структура питания, витамины, микроэлементы, макроэлементы, иммунодефицитные состояния.

Vdovina L.N.

CREATING A CULTURE HEALTHY EATING IN PRESCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING

Annotation. Currently, the population of the issues of a healthy diet is given a lot of attention, are evidence of this government documents. Power of the Russian population, including children, is characterized by inadequate intake of the most biologically food. Learn the basic rules of health culture must begin in the family, kindergarten and then continued in all educational institutions, regardless of their profile.

Keywords: disease prevention, nutrition structure, vitamins, minerals, macronutrients, immunodeficiency states.

Под здоровым питанием понимают питание, обеспечивающее нормальное развитие и жизнедеятельность человека, способствующее укреплению его здоровья и профилактике заболеваний. В настоящее время вопросам обеспечения здорового питания населения уделяется большое внимание. Правительством Российской Федерации утверждены «Основы государственной политики Российской Федерации в области здорового питания населения до 2020 года» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 октября 2020 г. № 1873-р) [3], которыми предусмотрен комплекс мероприятий, направленных на создание условий, обеспечивающих удовлетворение в соответствии с требованиями медицинской науки потребностей различных групп населения в здоровом питании с учетом их традиций, привычек и экономического положения.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что структура питания населения России, в том числе и детей, характеризуется недостаточным потреблением наиболее ценных в биологическом отношении пищевых продуктов, таких как мясо и мясопродукты, молоко и молочные продукты, рыба и рыбные продукты, яйца, растительное масло, фрукты и овощи, предпочтение отдается к повышению потребления хлеба и хлебобулочных изделий, картофеля [4]. Следствием этого на первый план выходят следующие нарушения пищевого статуса: дефицит животных белков, достигающий 10-15% от рекомендуемых величин, особенно в группах населения с низкими доходами; на второй план – дефицит полиненасыщенных жирных кислот на фоне избыточного поступления животных жиров, соли и сахара; на третий – выраженный дефицит большинства витаминов, микро и макроэлементов [2]. Серьезной является проблема недостатка в питании населения ряда минеральных веществ и микроэлементов, таких как кальций, железо, йод, фтор, селен, цинк; дефицит пищевых волокон. Все это приводит к развитию иммунодефицитных состояний.

Обучение основным правилам культуры здоровья должно начинаться в семье, детском саду и далее продолжаться во всех образовательных организациях, независимо от их профиля [1].

Сформировать у детей сознательное, уважительное отношение к себе и своему здоровью от начала жизни до преклонного возраста – задача врачей и педагогов, обладающих научной информацией о здоровье, и средств массовой информации, способных понятно, доходчиво, интересно донести необходимые знания до ребенка.

Программа курса по формированию культуры здорового питания, предусмотренная ФГОС, разработана и апробирована нами на ДОУ Мосягинский. В предложенной программе отражены теоретические и практические основы современных представлений о культуре здорового питания с учетом взаимосвязи между характером питания, технологией производства пищевых продуктов и здоровьем человека.

Цель программы – формирование у дошкольников культуры питания, как составляющей здорового образа жизни.

Реализация Программы предполагает решение следующих образовательных и воспитательных задач:

- формирование и развитие представлений у дошкольников о здоровье как одной из важнейших человеческих ценностей;
- формирование у детей дошкольного возраста знаний о правилах рационального питания, их роли в сохранении и укреплении здоровья;
- профилактика поведенческих рисков здоровья, связанных с нерациональным питанием;
- информирование дошкольников о национальных традициях, связанных с питанием, расширение знаний об истории питания.

Методы исследования

Наблюдения проводились на базе детского дошкольного учреждения Мосягинский с 2014 по 2015 учебный год, в эксперименте приняло участие 30 детей в возрасте от 3-х до 7-ми лет. На первом этапе была проведена диагностика, которая позволила выявить уровень развития детей.

Второй этап – организация предметно-развивающей среды. Третьим этапом является взаимодействие с семьей. Важно, чтобы родители активно занимались воспитанием своих детей, ответственно относились к воспитательному процессу и гордились достижениями своих детей. Для этого нами использовались разнообразные формы работы (информирование, анкетирование, родительские собрания, совместную деятельность по организации среды и выставок, открытые просмотры занятий). Все это помогает установить партнерские отношения с семьей каждого дошкольника.

Оценка результатов работы.

Представленная система работы по формированию культуры здорового питания позволяет обеспечить позитивные результаты работы.

Диагностика культуры здорового питания является составной частью общей диагностики развития ребенка, которая проводится в детском саду и входит в образовательную область «Здоровье». Полученные знания по культуре здорового питания отслеживались на основании следующих показателей: *сформированности представлений о строении тела и его функциональном значении, уход за своим телом, представлением о полезной и вредной пище, о роли двигательной активности на свежем воздухе*. Из мониторинга видно, что дети стали более осознанно относиться к полезной еде, объясняют родителям о содержании в некоторых продуктах красителей, плохо влияющих на организм, стали активнее и с желанием заниматься утренней и корригирующей гимнастикой. Интересуются строением организма, более внимательно изучают книги из серии «Тело человека». Знают о полезных продуктах, содержащих витамины и минералы.

Таким образом, система работы по формированию культуры здорового питания является эффективной и интересной, позволяет укрепить здоровье детей, соблюдать культуру питания не только в детском саду, но и дома, развивает познавательные способности, творческое мышление, коммуникативные навыки.

Библиографический список

1. Вдовина, Л.Н. Технология клеточного питания для детей и подростков на основе суспензированных гелей : практические рекомендации [Текст]. – Ярославль: Полиграфия «СМУК», 2014. – 58 с.
2. Дадали, В.А. Окислительный стресс в структуре адаптационных реакций организма [Текст]. – СПб.: Медицинская пресса, 2006. – 400 с.
3. Основы государственной политики Российской Федерации в области здорового питания населения на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gmapo.ru/medical>.
4. Пальцев, А.И. О питании и здоровье [Текст]. / А.И. Пальцев. – Новосибирск, 2004.

УДК 372.853

Волкова М.Г., Крамаренко Л.И.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация. *Смысл активизации познавательной деятельности специалиста начинается с основ обучения по «ядру» изучаемых дисциплин, на которых происходит концентрация учебной деятельности. За счет сочетания таких режимов, как индивидуальный, фронтальный, групповой, можно достигнуть увеличения времени активной работы каждого курсанта.*

Ключевые слова: *проект, активизация деятельности, интерес.*

Volkova M.G., Kramarenko L.I.

THE EXPERIENCE OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF CADETS OF MILITARY HIGH SCHOOL

Annotation. *The meaning of enhancing cognitive activity of the expert begins with the basics of training for «core» subjects on which there is a concentration of training activities. Through a combination of such modes, as an individual, frontal, group, it is possible to increase time of active work of each student.*

Key words: *the project, the revitalization of the interest.*

Военно-инженерный вуз, в отличие от гражданского, характеризуется особой интенсификацией учебно-воспитательного процесса, т.к. за пятилетний период обучения должен дать не только инженерную, но и командную подготовку. С целью активизации деятельности обучаемых – курсантов в ходе учебного процесса преподавателю необходимо использовать весь арсенал средств, находящихся в его распоряжении: технические средства обучения, дидактические игры, сочетание различных режимов работы на занятии, различные стимулы для говорения (зрительные, слуховые, аудиовизуальные, вербальные). За счет сочетания таких режимов, как индивидуальный, фронтальный, групповой, можно достигнуть увеличения времени активной работы каждого курсанта.

Фронтальный режим работы на занятиях обладает большими педагогическими возможностями. Курсанту сначала предоставляется возможность услышать вариант ответа, а затем уже дать свой ответ. У каждого курсанта есть возможность оценить ответ своего сокурсника и сравнить со своим ответом, т.е. оценить свою деятельность и деятельность своих товарищей.

Индивидуальная форма работы организуется с помощью раздаточного материала различного характера, составленного преподавателем с учетом возможностей каждого курсанта. Так, при аудировании текста можно раздать курсантам карточки с различными индивидуальными заданиями: одни, например, выписывают ключевые слова для пересказа, другие составляют план для последующего пересказа, третьи отвечают на вопросы к тексту и придумывают заголовок к нему.

При работе над темой курсанты в зависимости от индивидуальной подготовки получают карточки с различными опорами для высказывания: ситуацию или тему, план, опорные слова, отдельные предложения.

Большие резервы для уплотнения аудиторного занятия и активизации деятельности курсантов открывает групповой режим работы, который характеризуется непосредственным взаимодействием между курсантами в группе по 3-5 человек в их совместной согласованной деятельности. Групповая работа может быть единой, когда все группы выполняют одинаковые задания, или дифференцированной, когда разные группы выполняют разные задания и готовят коллективный отчет для выступления перед всей группой. Группы создаются для краткосрочных заданий, что имеет место на аудиторных занятиях. Или, наоборот, на длительное время для решения проблем, сопряженных с поиском необходимой информации, ее обобщением, предъявлением и защитой выполненной работы. Организованная таким образом учебная деятельность лежит в основе проектной методики.

Основная идея метода проектов заключается в переносе акцента с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность обучаемых. Каждый проект соотносится с определенной темой. Работа над проектом жестко структурирована. На каждом этапе решаются определенные задачи, планируется деятельность обучаемых и преподавателя. Содержание проекта соотносится с уровнем развития обучаемых. Тематика проектов разнообразна. Преподаватель выступает в роли координатора-консультанта.

Метод проектов, отражающий суть личностно-ориентированного характера обучения, используется, например, на кафедре физики при подготовке курсантов к конференции или олимпиаде. Применение проектной методики предоставляет курсантам неограниченные возможности развивать творческие способности, проверять и проявлять себя в учебном коллективе, нести личную ответственность за собственные знания и умения включать их в реальную деятельность.

Работая над проектом, курсанты учатся самостоятельно находить, отбирать и обрабатывать необходимую информацию в соответствии с заданной тематикой, пользоваться различными источниками информации: технической и оригинальной литературой, справочниками, словарями, услугами Интернет.

Конечно, в ходе любого учебного занятия необходимо поддерживать его эмоциональную насыщенность. Как бы ни был интересен учебный материал, он не будет освоен курсантами, если излагается монотонно без использования диалога с обучаемыми, без стимулирования их самостоятельной мыслительной деятельности. Поэтому мало просто озвучить проблемные вопросы, их надо развивать в ходе занятия, используя определенные педагогические приемы. Приведем пример некоторых из них:

- использование преподавателем метода ложного неумения и незнания;
- использование эффекта удивления (раскрытие парадокса), новизны, разнообразия;
- использование интересных исторических событий;
- преподаватель по тому или иному вопросу делает вывод не до конца и прерывает занятие на самом интересном месте;
- перемена интонации, темпа, громкости речи, использование пауз.

В начале практического занятия преподаватель знакомит курсантов с порядком его проведения. Занятие состоит из циклов – по количеству курсантов, выступающих в роли руководителя занятия. Каждый цикл состоит из четырех этапов:

- проведение занятия руководителем;
- ответы на вопросы обучаемых и обсуждение изученного материала;
- замечания и рекомендации экспертов;
- оценка преподавателем действий руководителя, обучаемых, экспертов.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы. При проведении занятий методом деловых игр наглядно проявляется эмоциональная насыщенность занятия, происходит подготовка к профессиональной деятельности, формируются знания-умения, то есть курсанты учатся применять знания на практике, а после игровое обсуждение

способствует закреплению знаний, как по теме данного занятия, так и знаний, полученных по теме предыдущих занятий.

Ожидаемая эффективность от занятий, проводимых методом деловых игр, имеет три составляющих:

- познавательная: в процессе деловой игры курсанты более качественно усваивают теоретические знания, приобретают практические навыки в выполнении своих должностных обязанностей как будущих офицеров-связистов;
- воспитательная: в процессе деловой игры формируется сознание принадлежности ее участников к коллективу; ощущается взаимосвязь участников при решении общих задач; коллективно обсуждаются все вопросы, что формирует критичность, сдержанность, уважение к мнению других, внимательность к товарищам по игре;
- развивающая: в процессе деловой игры развиваются логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться в процессе дискуссии.

Активизационный процесс обучения в вузах достигается путем организации аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы курсантов, вовлечением их в научно-исследовательские кружки (кружок ВНО), участия в олимпиадах, семинарах, конференциях.

Особо следует отметить такую форму активизации самостоятельной деятельности, формирующую навыки системной работы над учебной информацией, вырабатывающую ответственность, дисциплинированность и трудолюбие, как постоянный контроль качества обучения курсантов. Это достигается индивидуальной работой с курсантами, регулярной проверкой конспектов лекций, отчетов по лабораторным работам, рефератов, тетрадей к практическим занятиям и т.п., с указанием рекомендаций, замечаний, подсказок, правил выполнения, выставлением положительных или отрицательных оценок.

Библиографический список:

1. Тарасова Л.И. Организация деятельности преподавателя-служащего в военно-инженерном вузе [Текст] : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Ставрополь, 2005. – 196 с.
2. Логинова Л.А. Творческие задания комплексного характера в практике преподавания физико-математических дисциплин в военно-инженерных вузах [Текст]. / Л.А. Логинова. // Материалы методического сборника «Проблемы качества образования в современном вузе». Выпуск 26. Сост. Г.И. Вдовик, Н.А. Наумова; под ред. П.А. Прозорова. – Омск: ОТИИ, 2008. – С. 33-38.

УДК 378

Коряковцев С.П., Давыдов А.В.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ

***Аннотация.** В статье рассматривается индивидуальный образовательный маршрут, разрабатываемый совместно преподавателем и обучающимся, как эффективную форму дистанционного обучения студентов в системе профессионального образования.*

***Ключевые слова:** профессиональное образование, технологии обучения, индивидуальный образовательный маршрут студента.*

Koryakovtsev S.P., Davydov A.V.

REMOTE SYSTEM TECHNOLOGY IN MODERN EDUCATION: INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES

***Annotation.** The author`s considers an individual educational route, developed jointly by the teacher and the students, as an effective form of remote training of students in vocational education.*

***Keywords:** vocational training, technology training, individual student's educational path.*

Развитие системы профессионального образования определяется глобальными тенденциями становления современного образовательного пространства, важнейшей из

которых является распространение гибких, интенсивных и разнообразных форм обучения. Это позволяет более полно учитывать индивидуальные способности и особенности обучающихся, повысить их творческую активность в обучении, передавать и усваивать быстро растущий объем информации без увеличения срока обучения. Кроме того модернизационные процессы и технологический переворот в сфере профессионального образования требует развития информационно-коммуникационных систем.

Поэтому сегодня требования, основанные на совершенствовании информационной среды образовательного учреждения профессионального образования, а также использование передовых технологий обучения определяют принципиально новый подход к их реализации в современных условиях. С учетом сложившейся ситуации в системе образования мы предлагаем разработку индивидуальных маршрутов обучающимся, особенно это актуально в рамках дистанционного образования [2].

Теоретический анализ педагогической литературы позволяет говорить нам о неоднозначном трактовке понятия «индивидуальный образовательный маршрут». Ряд ученых рассматривают индивидуальный образовательный маршрут в рамках конкретной учебной дисциплины. Например, Н.Г. Зверева в своем исследовании определяет индивидуальный образовательный маршрут как «вариативную структуру учебной деятельности студента, отражающую его личностные особенности, проектируемую и контролируемую в рамках отдельной учебной дисциплины совместно с преподавателем на основе комплексной психолого-педагогической диагностики» [1, с.31].

В.В. Лоренц под индивидуальным образовательным маршрутом понимает «целенаправленную проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую студенту позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки профессионального самоопределения и самореализации будущего учителя» [3, с.22].

М.Л. Соколова определяет индивидуальный образовательный маршрут как процесс освоения студентом образовательной программы с опорой на его образовательный опыт, возможности, с ориентацией на решение образовательных программ [5, с.68]. С данной позиции индивидуальный образовательный маршрут рассматривается как вся образовательная программа в целом.

Следовательно, индивидуальный образовательный маршрут может быть рассмотрен как в рамках всего образовательного процесса, так и в рамках конкретной учебной дисциплины.

Мы, вслед за С.Е. Марсовой, под индивидуальным образовательным маршрутом обучающихся понимаем проектируемую вариативную структуру учебной деятельности, обеспечивающую обучающемуся позицию субъекта выбора и разработки содержания образования, реализации всей образовательной программы в целом, и её отдельного отрезка в частности, что позволяет рассматривать индивидуальный образовательный маршрут на двух уровнях одновременно [4].

Построение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в условиях дистанционного образования предполагает внутреннюю и внешнюю дифференциацию.

Внешняя дифференциация предполагает предоставление студентам вариантов включения в те виды деятельности, которые существуют в организационной структуре учреждения профессионального образования: образовательную, воспитательную, научно-исследовательскую.

Внутренняя дифференциация предполагает самостоятельный и осознанный выбор студентами форм и степени участия в предлагаемых видах деятельности. На основе сделанного выбора студент конструирует индивидуальный образовательный маршрут.

Поэтому индивидуальный образовательный маршрут является программой деятельности обучающегося на дальнейший период обучения в вузе и позволяет ему определить степень своего участия в организации жизнедеятельности. Маршрут создается с учетом опыта студента, которым он обладает; его личностных ресурсов, имеющейся системной

совокупности институциональных ресурсов и ресурсов среды и представляет собой описание траектории его образовательной деятельности.

Для проектирования индивидуальных маршрутов необходимо выполнение ряда условий, в частности:

- наличие разнообразных программ деятельности в вузе;
- взаимодействие преподавателей и студентов, основанное на единстве ценностей, целей осуществляемой деятельности;
- наличие относительно самостоятельных этапов подготовки студентов к осуществлению профессиональной деятельности, предоставляющих им возможность по окончании каждого этапа выбрать дальнейший вариант продвижения.

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы, которая проводилась на базе Ярославского филиала МИИТа, мы разработали варианты построения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся по направлению подготовки «Безопасность жизнедеятельности в техносфере». Мы полагаем, что важное значение при организации этого процесса имеет их совместная разработка с преподавателями, тьюторами, студентами. Роль тьютора исключительно важна и заключается в следующем:

- личностно-ориентированное информирование о возможностях дистанционного образования в процессе построения индивидуальных маршрутов;
- поддержка осознанного участия в совместной деятельности, консультации по вопросам организации построения индивидуальных маршрутов в процессе дистанционного образования;
- содействие в оценке ситуации взаимодействия и т.д.

Индивидуальные маршруты обучающихся по направлению «Безопасность жизнедеятельности в техносфере» реализуются в образовательной и научно-исследовательской деятельности МИИТа (Ярославский филиал) в рамках индивидуальной и коллективной деятельности. Реализация индивидуального образовательного маршрута обучающегося в образовательной деятельности предполагает прохождение двух взаимосвязанных этапов.

На первом этапе преподаватели формируют у студентов на основе учебного материала способность выявлять, формулировать, анализировать и решать поставленные перед ними задачи, развивать умения творческого поиска. В ходе этой работы осуществляется самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы в знакомой ситуации, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности и разработки новых, соответствующих потребностям возникшей проблемы.

Вторым этапом построения индивидуального образовательного маршрута является освоение обучающимися по направлению подготовки «Безопасность жизнедеятельности в техносфере» технологии инновационной деятельности, которое реализуется с помощью учебно-исследовательской работы студентов. Студенты знакомятся с методикой составления исследовательской программы, этапами экспериментальной работы в социуме. По мере овладения студентами элементами самостоятельной деятельности изменяется роль преподавателя. Он выполняет функцию сопровождения, и студенты обращаются к нему за консультацией в случае необходимости. Активность студента и интенсивность его самостоятельной работы в учебно-исследовательской деятельности способствуют повышению качества профессиональной подготовки.

Таким образом, поэтапное освоение обучающимися позиции субъекта в процессе актуализации собственных ресурсов в преодолении затруднений при решении задач воспитания и обучения предполагало разработку и реализацию алгоритма индивидуальной работы со студентом.

Таким образом, определен основной алгоритм действий, который можно представить в виде совокупности следующих этапов:

1) выявление затруднений студентом, осознание им значимости этих затруднений, желание их разрешить, выступая в активной жизненной позиции;

- 2) организация и проведение совместного анализа имеющихся у студента ресурсов для преодоления возникших затруднений, разработкой способов решения;
- 3) актуализация имеющихся у студента ресурсов, для преодоления затруднений в решении образовательных задач;
- 4) разработка студентом совместно с педагогом индивидуального маршрута, его реализация, через участие в конкретной деятельности, в различных ролях и позициях. Здесь педагог выступает в роли консультанта, обеспечивает эмоциональную поддержку студенту, снабжает его необходимыми знаниями, дает оценку результатам;
- 5) анализ студентом своих действий, достигнутого результата, возникновения у студента целостного видения собственной деятельности, выявления ее ценностно-смысловых оснований.

Библиографический список

1. Зверева, Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики : дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2007. – 232 с.
2. Коряковцев, С.П. Организация индивидуальной помощи студентам вуза в условиях дистанционного образования [Текст] : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. / С.П. Коряковцев; [Место защиты: Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова]. – Кострома, 2008. – 174 с.
3. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности [Текст] : Дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 250 с.
4. Марсова, С.Е. Индивидуальный образовательный маршрут студента в системе непрерывного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/conference-internet-2013-april/80-razvitie-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-mire/471-3-17> (дата обращения: 17. 02. 2016).
5. Соколова, М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в ВУЗе [Текст] : Дис. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 2001. – 202 с.
6. Давыдов А.В. Проблемы повышения квалификации преподавателей в условиях информатизации образования при переходе на ФГОС-3 [Текст]. // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием). / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 240 с. – С. 27-30. ISBN 978-5-87555-969-3
7. Давыдов А.В. Проблемы обновления профессиональной квалификации педагогов в условиях информатизации образования. // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : материалы четвертой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) [Текст]. / под науч. ред. М.В. Новикова – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 384 с. ISBN 978-5-8755-761-3. – С. 110-115
8. Давыдов А.В. Многоуровневый подход к повышению квалификации преподавателей вуза в сфере информационно-коммуникационных технологий [Текст]. // Дополнительное профессиональное образование в Д 68 условиях модернизации : материалы пятой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М.В. Новикова – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013. – 449 с. ISBN 978-5-87555-850-4. – С. 122-127

УДК 159.9
Кротова М.Н.

АДАПТАЦИЯ К ПРОФЕССИИ КАК ЭТАП ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Обучение в вузе для современного молодого человека – один из важнейших периодов его жизни, личностного роста и становления как специалиста с высшим образованием. В статье автором рассматривается начальный этап обучения в вузе, период адаптации, выделяются виды адаптации на начальном этапе профессионализации, формы адаптации студентов к условиям вуза, факторы, которые влияют на процесс адаптации студентов к учебе в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: становление профессионала, адаптация, студенты-первокурсники, индивидуально личностные факторы адаптации.

Krotova M.N.

ADAPTATION TO PROFESSION AS A STAGE OF PROFESSIONAL FORMATION OF PERSONALITY

Annotation. Education at the university for the modern young man – one of the most important periods of his life, personal growth and development as a specialist with higher education. In the article the author considers the initial stage of training in high school, period of adaptation, adaptation types are allocated at the initial stage of professionalization, form students adapt to university conditions, factors that affect the process of adaptation of students to study in higher education.

Keywords: professional formation, adaptation, first-year students, individual personality factors of adaptation.

Анализ психологической литературы, посвященной проблемам профессионализации личности, показывает, что в психологии отсутствует целостное, а, значит, и адекватное представление о процессе становления профессионала. Немногочисленные попытки раскрыть психологическое содержание данного процесса ограничиваются либо перечислением и описанием основных форм его социального регулирования, либо описанием стадий жизнедеятельности в связи с решением профессиональных проблем, либо фиксацией общих закономерностей профессионализации применительно к одной из ее стадий, в нашем случае – к стадии адаптации.

В настоящее время в отечественной психологии сложилось несколько концепций, в которых профессиональное становление личности исследуется как целостный процесс. Это, прежде всего, концепции Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, Э.Ф. Зеера, а также системогенетическая концепция профессионального становления Ю.П. Поваренкова.

Т.В. Кудрявцев, один из первых отечественных психологов, глубоко исследовавших проблему профессионального становления личности, в качестве критериев выделения стадий избрал отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности [6]. А.К. Маркова в качестве критерия выделения этапов становления профессионала избрала уровни профессионализма личности [7]. Ю. П. Поваренков профессиональное становление видит как процесс поэтапного разрешения комплекса противоречий между социально-профессиональными требованиями, предъявляемыми к индивиду, и его желаниями и возможностями [11]. Э.Ф. Зеер говорит о формировании профессиональной мотивации, компетентности, профессионально важных качеств [4].

Традиционно основными путями адаптации как активного приспособления человека к требованиям трудовой деятельности специалисты считают обучение и воспитание, привыкание, отбор и формирование индивидуального стиля деятельности [12]. Например, В.А. Бодров в процессе формирования профессиональной пригодности выделяет ряд этапов: трудовое воспитание и обучение; профессиональная ориентация; профессиональный отбор; профессиональная подготовка; профессиональная адаптация; профессиональная деятельность; профессиональная аттестация; профессиональная реабилитация [2].

Известно, что в процессе становления личности будущего специалиста особую роль играет начальный этап обучения в вузе. Сложность его заключается в том, что у студента происходит перестройка всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности, осваиваются новые способы познавательной деятельности и формируются определенные типы и формы межличностных связей и отношений [15]. Психолого-возрастные особенности студенчества характеризуются эмоциональной незрелостью, открытостью, внушаемостью, процессами самоидентификации. Именно на первом курсе формируется отношение молодого человека к учебе, к будущей профессиональной деятельности, продолжается «активный поиск себя» [5]. Отметим, что даже успешно окончившие среднюю школу ученики на первом курсе вуза не сразу обретают уверенность в своих силах. Первая неудача порой приводит к разочарованию, утрате перспективы, отчуждению, пассивности. Таким образом, чем эффективнее пройдет адаптация студентов к вузовскому обучению, тем выше будет психологический комфорт, учебная мотивация, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах.

Рассмотрим основные виды адаптации на начальном этапе профессионализации, опираясь на работы Л.К. Гришанова, Д.В. Цуркан, М.В. Булановой-Топорковой, Т.О. Проворова и др.

Как уже отмечалось, с самого начала учебы студент-первокурсник оказывается в ситуации двойной адаптации: адаптация к условиям конкретного вуза и адаптация к избранной профессии. Л.К. Гришанов и Д.В. Цуркан [3] считают, что эти два компонента адаптации взаимозависимые. М.В. Буланова-Топоркова [10] отстаивает другой взгляд на ситуацию двойной адаптации. Она подразделяет адаптацию студентов в вузе на два компонента: а) профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебном и научном труде; б) социально-психологическую адаптацию – приспособление индивида к группе, взаимоотношения с ней, выработка собственного стиля поведения.

Процесс адаптации существует в разных взаимозависимых формах. Большинство исследователей различают три формы адаптации студентов к условиям вуза [1]:

1) адаптация формальная, что касается познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию учебы, к её требованиям и своим новым обязанностям;

2) общественная адаптация, то есть процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

3) дидактичная адаптация, которая касается подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Помимо форм адаптации в научной литературе также выделяют факторы, которые влияют на процесс адаптации студентов к учебе в высшем учебном заведении.

Анализируя работы исследователей, посвященные данной проблеме, все факторы, которые влияют на адаптацию студентов к вузу, как и в случае с феноменом социально-психологической адаптации человека, можно условно разделить на две группы: социальные и индивидуально личностные [13].

Процесс адаптации – это в первую очередь приспособление и вхождение в новые социальные условия. Студент, находясь в новой социальной среде и имея определенный социальный опыт, чувствует влияние двух групп социальных факторов: те, которые влияют вне вуза, и те, которые влияют в системе вуза.

Нам же интересны индивидуально личностные факторы. С учетом индивидуальных особенностей строится система включения студентов в новые виды деятельности и новый круг общения. К таким особенностям можно отнести: индивидуально-типологические особенности личности студента, интеллектуальное развитие, особенности мотивационной сферы, стиль деятельности, личностные изменения, формирование социально значимых

качеств, система ценностей, профессионально важные качества. Данные особенности во многом обуславливают ход адаптационного процесса и результат адаптации студента. В рамках статьи хотелось бы более подробно рассмотреть последние 4 фактора, которые включены в наше эмпирическое исследование.

Личностная перестройка, вызванная жизненным событием, захватывает всю систему «Я» человека, и в этом заключается качественная характеристика события как «этапного» и «поворотного». Качества личности вновь формируются в связи с изменением системы ценностей и обуславливают становление профессионально важных качеств.

Очувтившись в новых социальных условиях, студент чувствует неуверенность в своих силах, неясность жизненных целей, у него возникает новая ценностная система. От того, какие ценностные ориентиры будут избраны, зависит следующая форма психологической регуляции [8]. Построение новой ценностной системы, по мнению А.Р. Фонарева [14], совсем не означает ее коренной перестройки. Личностная форма профессионального становления, которое включает в себя ценностные ориентации, начинает изменяться под воздействием перестройки ценностной системы.

Профессионально важные качества – это качества личности, которые, как подчеркивает Е.Ф. Зеер, «определяют производительность деятельности» [4]. Каждая профессия имеет свой состав профессионально важных качеств.

Следовательно, формирование профессионально важных качеств может способствовать самораскрытию личности в процессе адаптации и обуславливать активный характер процесса. В этом случае процесс адаптации к вузу будет принадлежать к позитивному типу.

Процесс адаптации, как мы уже отмечали, касается всех сфер жизни студента, поэтому важным фактором, который влияет на процесс адаптации к вузу и реализуется в общении, является готовность личности к восприятию влияний коллектива. С.Б. Каверин обнаружил три типа студентов с разной степенью готовности к коллективным влияниям [13]. Первый тип составляют студенты с полным и безоговорочным принятием создаваемых в коллективе отношений. Вторую группу образуют студенты, которые «принимают условия» коллектива в одном виде деятельности, например, в учебной, и не принимают их в других, например, в сфере быта, где они остаются изолированными одиночками. В третью группу входят студенты, которые не принимают и не обнаруживают коллективистскую направленность ни в одном виде деятельности. Можно допустить, что готовность личности к восприятию влияний коллектива сказывается на длительности адаптационного периода. Отмечается, что студенты первой группы быстрее адаптируются в студенческой среде, чем студенты третьей.

Следовательно, можно сделать следующий вывод, адаптация – это закономерный процесс, успешность которого зависит от многих социально-психологических факторов. Анализ затрудняющих факторов и их коррекция позволит выработать оптимальную стратегию адаптации студентов к профессии в этот начальный период обучения в вузе.

Библиографический список

1. Адаптации студентов первого курса в вузе [Текст]. / А.А. Кузьмишкин [и др.]. // Молодой ученый. – 2014. – № 3. – С. 933–935.
2. Бодров, В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности [Текст]. // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. – М., 1991. – С. 3-21.
3. Гришанов, Л.К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов [Текст]. // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе / Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан. – Кишинев, 1990. – С. 29-41.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст]. – М.-Екатеринбург, 2003. – 329 с.
5. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В. Социально-политические и психологические основы работы с молодежью [Текст] : Учебное пособие. – Ярославль, 2013. – 103 с.
6. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания [Текст]. – М., 1986.
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М. «Знание», 1996. – 184 с.

8. Лобейко, Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка первокурсников в вузе [Текст] : учебное пособие. / Ю.А. Лобейко, Е.В. Таранова, С.В. Русинова. – Ставрополь: АГРУС, 2007. – 236 с.
9. Особенности адаптации студентов первого курса к обучению в вузе [Электронный ресурс]. Управление организационно-воспитательной работы со студентами ИжГТУ. / URL: <http://uovr.istu.ru/curator/p-adaptation.html> (Дата обращения: 23.01.2016).
10. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
11. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст]. – М.: Издательство УРАО, 2002. – 160 с.
12. Психология труда: учебник для бакалавров [Текст]. / А.В. Карпов [и др.]; под ред. А.В. Карпова. – 2-е изд. – М.: Изд-во: Юрайт, 2014. – 350 с.
13. Ткаченко, Т.Е. Адаптация к учебно-исследовательской деятельности молодежи в учебных учреждениях в процессе получения базовой специальности [Текст]. / Т.Е. Ткаченко, С.В. Ткаченко // Современные проблемы науки и образования.– 2009. – № 2 – С. 87-88.
14. Фонарев, А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала [Текст]. / А.Р. Фонарев. – М.: РАО; Московский психолого-социальный ин-т.; Воронеж: МПСИ, 2005.
15. Чикина Т.Е. Адаптивное обучение первокурсников [Электронный ресурс]. / Т.Е. Чикина. – Режим доступа: <http://vovr.ru/upload/6-09.pdf>.

УДК 37.037.1

Малютина О.В.

МОТИВАЦИОННАЯ ОСНОВА СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

***Аннотация.** Автор статьи рассматривает роль спортивно-оздоровительных групп в физическом воспитании детей, уделяя особое внимание формированию у них устойчивых мотивов к занятиям спортом на начальной стадии подготовки.*

***Ключевые слова:** физическая культура, спортивно-оздоровительные группы, мотивация*

Malyutina O.V.

MOTIVATIONAL BASES OF SPORTS AND HEALTH ACTIVITIES FOR CHILDREN IN ADDITIONAL EDUCATION SYSTEM

***Annotation.** The author examines the role of sports and health groups in the formation of sports orientation of children, while paying particular attention to the formation of stable motives in sports at an early stage of sports training.*

***Keywords:** physical education, sports and health groups, motivation*

В системе дополнительного образования детей приоритетной государственной задачей признана всемерная поддержка физической культуры и массового спорта, которые являются наиболее экономически рентабельным средством спортивно-оздоровительного воздействия на население всех возрастов, важной основой оздоровления нации. Забота о здоровье детей вызывает необходимость совершенствования работы по физическому воспитанию, поиску и применению разнообразных педагогических средств, форм и методов в учреждении дополнительного образования детей спортивного профиля. С этой целью в стране создана широкая сеть спортивных учреждений дополнительного образования, открываются спортивно-оздоровительные группы уже для детей с 5 лет. Большое значение в таких группах придается формированию мотивации к спортивно-оздоровительной деятельности, так как фундамент здоровья и положительное отношение к физической культуре закладывается в детские годы. Создание мотивационной основы для занятий физической культурой – одна из главных задач, стоящих перед образовательными учреждениями в процессе воспитания детей.

В спортивно-оздоровительных группах велико значение физического воспитания, которое призвано обеспечить необходимую для растущего организма двигательную активность, укрепление мышечной системы, формирование правильной осанки. Большое внимание в работе данных групп уделяется знакомству с правилами и основами спорта.

Особо отметим, что занятия для детей не являются обременительными, не служат излишней нагрузкой для них, приучают детей к правильному использованию своего времени. Они представляют собой организованную систему обучения двигательным навыкам посредством различных видов спортивно-оздоровительной деятельности. Основная часть времени в таких группах отводится для занятий общей физической подготовкой, которая направлена на разностороннее и гармоничное развитие физических способностей. Важно отметить, что построение занятий в спортивно-оздоровительной группе происходит в соответствии с психологическими особенностями детей определенного возраста, на основе принципов доступности и целесообразности. Комплексы упражнений предусматривают физиологически и педагогически необходимую и оправданную нагрузку, удовлетворяющую потребность ребенка в движении.

В данной статье нам бы хотелось определить роль занятий в спортивно-оздоровительных группах в формировании устойчивой мотивации детей к занятиям спортом.

Мотивация формируется в течение непродолжительного времени, следовательно, проблемы ее формирования должны решаться как можно раньше. По неофициальным данным, полученным в результате опросов практикующих детских тренеров, в первые полтора – два года занятий каким-либо видом спорта до 40% юных спортсменов прекращают регулярные занятия по причинам личного характера, среди которых ведущее место занимает отсутствие (или снижение) у детей мотивации к занятиям спортом. Это обуславливает особую актуальность изучения структуры мотивации детей к занятиям спортом на начальной стадии и определения факторов повышения эффективности ее формирования.

Путь к эффективному обучению, результативной деятельности человека лежит через понимание его мотивации. Только зная, что движет человеком, что побуждает его к деятельности, какие мотивы лежат в основе его действий, можно попытаться разработать эффективную систему форм, методов формирования осознанной мотивации. Для этого нужно знать, как возникают или чем вызываются те или иные мотивы, как и какими способами мотивы могут быть приведены в действие, как осуществляется мотивирование людей.

Мы изучили научные труды отечественных и зарубежных ученых, в которых раскрываются общие вопросы мотивации и мотивационной сферы личности (А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, Е.П. Ильин, Х. Хекхаузен и др.), в том числе и вопросы мотивации спортивной деятельности (Г.Д. Бабушкин, Т.Т. Джемчаров, А.П. Нечаев, А.Ц. Пуни и др.). В результате осмысления отметим, что мотивы спортивной деятельности не только побуждают человека заниматься спортом, но и придают занятиям субъективный, личностный, смысл [2, 4, 5]. Разные спортсмены, занимаясь одним и тем же видом спорта, выполняя одинаковые по сложности и интенсивности тренировочные нагрузки, нередко руководствуются разными, порой противоположными мотивами, придают различное значение своим занятиям. Мотивы спортсменов динамичны по своему содержанию. В процессе физического совершенствования они изменяются, преобразуются под влиянием обстоятельств, других спортсменов, оценки собственных действий и поступков, а главное – целенаправленной воспитательной работы.

Х. Хекхаузен определил мотивационную основу спортивной деятельности и выделил следующую структуру:

1. Непосредственная мотивация занятия спортом, это:

- потребность в осознании собственного физического превосходства;
- стремление проявить себя в трудных, даже экстремальных ситуациях;
- стремление добиться высоких результатов, доказать свою спортивную компетентность;

– потребность в самовыражении, самоутверждении, стремление к общественному признанию, славе.

2. Опосредованная мотивация занятия спортом, которая выражается в следующем:

- стремление к силе, здоровью;
- стремление к практическому применению спортивных навыков;
- чувство долга;
- потребность в овладении физической культурой сквозь призму осознания ее социальной важности [5; 45].

Общими для мотивов на начальной стадии спортивно-оздоровительных занятий являются как недостаточная осознанность потребностей, так и диффузность, нестойкость, неопределенность и взаимозаменяемость различных способов их удовлетворения. Содержание и сила мотивации определяется тем, что человек включается в новый двигательный режим, в новый стиль жизни, происходит адаптация к физическим нагрузкам и к отношениям в спортивном коллективе. Эти мотивы преимущественно динамичны, они могут сменять друг друга, образовывать нестойкие взаимосвязи, преобразовываться под воздействием тренера и товарищей. Кроме того Попов А.Л. выявил, что «...характерной особенностью мотивации этого периода является незначительная осознанность потребностей, лежащих в основе этих мотивов, великое разнообразие и нестойкость способов их удовлетворения, а также готовность к их быстрому изменению» [3; 95].

Обращаясь к проблеме мотивации начинающих юных спортсменов, важно отметить, что соответствие между реальной спортивной деятельностью и индивидуально-психологическими качествами ребенка обеспечивает высокую эффективность, надежность и устойчивость учебно-тренировочного процесса и предопределяет спортивные достижения. Но особо отметим, что на формирование психомоторных способностей оказывают влияние не только психофизиологические задатки, воспитание, условия жизни и деятельности, но и психологические свойства личности (интересы и склонности), которые непосредственно к способностям не относятся. Часто интерес способствует формированию способностей, успехи в применении которых, в свою очередь, влияют на укрепление интереса, углубляя и обогащая его. Тем самым возникновение интереса к тому или иному виду спорта связано с пробуждением интереса к нему и служит отправной точкой для развития мотивации.

Интерес к занятию спортом у детей вызван разными причинами. Но прежде всего физкультура для детей – это способ оздоровления и укрепления организма. Здесь ребенок – пассивный участник собственного физического развития, этим занимаются в основном взрослые: родители, учителя. В этот период основными особенностями мотивации являются недостаточная осознанность потребностей, лежащих в основе мотивов, нестойкость, неопределенность и взаимозаменяемость различных способов их удовлетворения. Таким образом, зная специфику интереса детей к спорту, и, разработав социально-педагогические условия, все это будет способствовать развитию эффективной мотивационной базы.

Библиографический список

1. Ерофеева, К.Л. Факторы, определяющие интерес детей и молодежи к физкультурно-оздоровительной деятельности // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/06/11734> (дата обращения: 15.11.2015).
2. Общая и спортивная психология: учеб. для вузов [Текст]. / под ред. Г.Д. Бабушкина. – Омск: СибГУФК, 2004. – 400 с.
3. Попов, А.Л. Спортивная психология [Текст] : учеб. пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1999. – 152 с.
4. Психология физического воспитания и спорта [Текст]. / под ред. Т.Т. Джамчарова, А.Ц. Пуни. – М., 1979. – 143 с.
5. Хекхаузен Х., «Мотивация и деятельность», 2-е изд. СПб., 2001.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ПОДХОД К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТА КАК ВЕКТОРА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы разработки и реализации самостоятельной работы студента как одного из эффективных способов движения в рамках индивидуального образовательного маршрута с целью максимизации качественных показателей личностного профессионального образования, получения дополнительных знаний и навыков для повышения конкурентоспособности на рынке труда.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, самостоятельная работа студента, образовательная траектория, высшее образование, профессиональные качества, максимизация профессиональных навыков.

Mamedov F.M.

ORGANIZATIONAL APPROACH TO STUDENTS' INDEPENDENT WORK AS A VECTOR OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES

Annotation. This article describes the development and implementation of independent work of students as one of the effective ways of movement within the individual educational route to maximize the quality indicators of personal professional education, additional knowledge and skills to improve the competitiveness in the labor market.

Key words: individual educational routes, independent work of students, educational trajectory, higher education, professional skills, maximizing skills.

Обширные метаморфозы, происходящие практически во всех областях нашего общества, являются зеркальным отражением требований уровня, содержания и качества подготовки современных специалистов. Последние, в свою очередь, должны быть способны к реализации инновационной деятельности в условиях рыночной экономики, а также обладать умением к оперативной реакции на трансформации в профессиональной среде. Поэтому данный вопрос на сегодняшний день является актуальным, так как в процессе реформирования отечественной высшей школы и подходов к реализации образовательных программ проблемы и перспективы построения и реализации индивидуальных образовательных маршрутов могут быть решены, в частности, через совершенствование самостоятельной работы студента.

На основе вышеизложенного перед образовательными организациями возникает потребность в поиске новых инновационных форм и методов обучения, концентрирующихся на усилении индивидуализации высшего образования с учетом личностных способностей и профессиональных запросов и претензий будущих специалистов. Такую свободу и возможности дает современная система высшего образования, которая позволяет реализовывать индивидуальные образовательные маршруты в рамках профессиональной подготовки студентов [2; 5].

Целью нашего научного исследования выступает изучение и разработка некоторых подходов к реализации индивидуальных образовательных маршрутов. В рамках данной научной статьи не представляется возможным рассмотреть все направления, поэтому остановимся на самостоятельной работе студента как одного из основных векторов развития и реализации индивидуального образовательного маршрута будущего специалиста для достижения последним максимальных качественных профессиональных показателей в рамках выбранной профессии.

В современной системе образования самостоятельная работа студентов выступает как один из наиболее значимых элементов отечественного профессионального образования. В структуре индивидуального образовательного маршрута СРС является составляющей частью на пути достижения поставленной образовательной цели [4; 6].

Организация самостоятельной работы студентов является весьма сложным и трудоемким процессом, конечно, если не заниматься данным видом учебной работы формально. Качество

и результативность учебной деятельности обусловлены уровнем подготовленности студентов к самостоятельной работе, их готовностью к учебной и научно-исследовательской деятельности, желанием работать самостоятельно. Этот фактор в рамках индивидуальной образовательной траектории можно считать одним из самых значимых, т.к. перечисленные качества и характеристики обуславливают способность к получению не только академических знаний в стенах образовательной организации, но и возможность эффективного непрерывного личностного образования.

Понятие «индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ) представляет собой сложное обобщенное определение, которое обладает более масштабным значением и предполагает несколько векторов реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие ИОМ); деятельностный (специальные педагогические технологии, в т.ч. инновационные); процессуальный (организационный аспект).

Период обучения в ВУЗе озаглавлен формированием основ профессионализма, поэтому овладение студентами методов и методик самостоятельной работы является одним из важнейших составляющих развития студента как личности и как будущего профессионала. Этим и обусловлена актуальность данной проблемы исследования. В этой связи важным аспектом является осознание студентами, что самостоятельная работа в процессе обучения способствует формированию самосовершенствования и активизирует желание научно-познавательной деятельности, что позволяет эффективно и качественно двигаться в рамках индивидуального образовательного маршрута, и, соответственно, развивает и формирует студента как личность. Также самостоятельная работа студентов содействует углублению и расширению знаний, развитию творческих способностей, применению теоретических знаний и навыков на практике [1; 3].

При реализации студентами самостоятельной работы необходимо решение следующих задач [6-7]:

- систематизация и закрепление полученных теоретических и практических умений;
- углубление и расширение теоретических знаний;
- развитие познавательных способностей и активности: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развитие исследовательских умений;
- использование материала, собранного и полученного в ходе самостоятельных занятий на семинарах, на практических и лабораторных занятиях, при написании курсовых и выпускной квалификационной работ, для эффективной подготовки к зачетам и экзаменам.

Самостоятельная работа студентов как вектор реализации индивидуальной образовательной траектории представляет собой условие повышения самоорганизованности и саморазвития и имеет различные формы. Однако оптимальными формами самостоятельной работы являются внеаудиторная, аудиторная и информационно-коммуникативная (Рисунок 1).

Также одним из критериев для становления самостоятельной работы студентов частью индивидуальной образовательной траектории выступает структурирование избыточного (вариативного) содержания. При этом возможно представление различных комбинаций векторов вариативности (Рисунок 2).

Так, в зависимости от содержания и структуры организуемой самостоятельной работы студента, преследуя цель активизации эффективности работы студента, преподаватель разрабатывает методические рекомендации по выполнению отдельного вида СРС и определяет вариативные формы контроля.

Психологическими условиями успеха самостоятельной работы студентов является, прежде всего, формирование интереса к выбранной профессии и методики изучения ее особенностей и специфики, а именно: взаимоотношения между студентами и

преподавателем в процессе обучения; уровень сложности заданий для самостоятельной работы, а также вовлеченность студентов в формируемую деятельность будущей специальности. Данный показатель является эффективной движущей силой по индивидуальной траектории получения высшего образования [1; 4].



Рис. 1. Формы самостоятельной работы студента

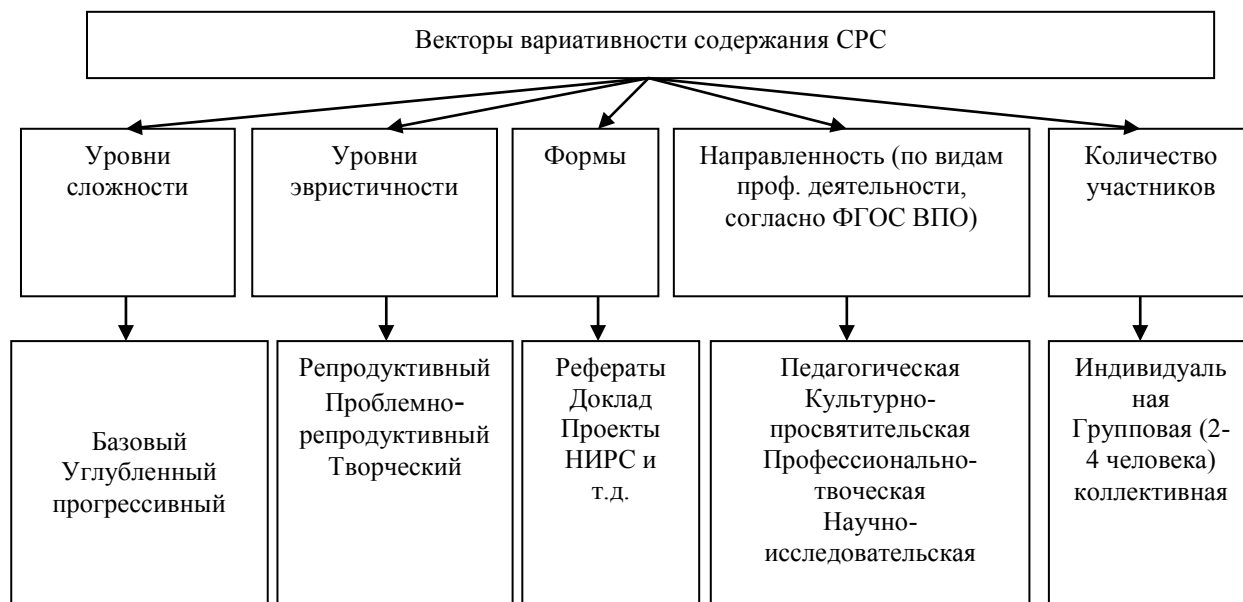


Рис. 2. Схема реализации векторов вариативности самостоятельной работы студентов

Таким образом, самостоятельная работа студентов, представляющая собой вектор реализации индивидуального образовательного маршрута в современном образовательном процессе является не только неотъемлемой частью учебного процесса, но и направлена на развитие, самоорганизацию, самореализацию и самосовершенствование студента, как в профессиональном, так и в личностном росте. Так, к концу обучения у студентов, как у готовых специалистов, складывается свой уникальный набор компетенций, которые расширяют его профессиональные возможности, складывается, так называемое,

профессиональное портфолио в качестве инновационного запаса профессиональных технологий, обеспечивающих готовность выпускника к творческому, креативному и самостоятельному выполнению профессиональной деятельности. При этом индивидуальный образовательный маршрут обеспечивает выпускнику возможность реализовать свои личные потребности, освоить необходимые для профессии компетенции, обеспечивающие ему конкурентоспособность на рынке труда.

Библиографический список

1. Ахмедов, А.Э., Ахмедова, О.И., Шаталов, М.А. Проблемы профессиональной мобильности выпускников российских вузов в условиях непрерывного образования [Текст]. // Социальное образование в современной России: смена парадигм и поиск новых решений. Научно-методические материалы, научные редакторы Т.И. Грабельных, В.А. Решетников. – Иркутск, 2014. – С. 58-62.
2. Иголкин, С.Л., Кузьменко, Н.И., Шаталов, М.А. Негосударственные вузы как составляющие формирования и функционирования образовательных кластеров [Текст]. // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 2 (18). – С. 55-60.
3. Иголкин, С.Л., Шаталов, М.А. Развитие регионального рынка профессионального образования на основе механизмов интеграции [Текст]. // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 3 (18). – С. 71-79.
4. Кобзева, Н.И. Активизация самостоятельной деятельности как условие становления естественно-научного «Образа Мира» студентов университета [Текст]. // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 418-420.
5. Мычка, С.Ю., Шаталов, М.А. Инновационные методы обучения в системе среднего профессионального образования [Текст]. // Территория науки. – 2015. – № 3. – С. 10-13.
6. Мычка, С.Ю., Шаталов, М.А. Самостоятельная работа студента в системе личностно-профессионального развития будущего специалиста [Текст]. // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста Материалы XI Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 331-335.
7. Шаталов, М.А., Мычка, С.Ю. Внедрение инновационных методов обучения при реализации программ подготовки специалистов среднего звена [Текст]. // Перспективы Науки и Образования. – 2015. – № 5 (17). – С. 47-52.

УДК 378.14

Павлова О.А.

ОКАЗАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СТУДЕНТАМ ПРИ ЗАТРУДНЕНИЯХ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Ускорение темпов развития общества и научно-технического прогресса требует возрастания роли человеческого капитала и, соответственно, повышения доли людей с высшим образованием. Сложившаяся социально-экономическая ситуация в обществе поставила перед системой образования задачу по формированию поколения широко образованных, нравственно воспитанных, деловых и предприимчивых молодых людей, готовых самостоятельно принимать ответственные решения в ситуациях выбора.

Ключевые слова: индивидуальная помощь, студенты, затруднения в обучении.

Pavlova O.A.

INDIVIDUAL ASSISTANCE TO STUDENTS IN LEARNING DIFFICULTIES

Annotation. The acceleration of the development of society and the scientific and technical progress requires increasing role of human capital and, consequently, increasing the share of people with higher education. The current socio-economic situation in the community has set itself the task of the education system to form broadly educated generation, brought up the moral, business and enterprising young people who are ready to make their own responsible decisions in situations of choice.

Keywords: individual assistance, students, learning difficulties.

В модернизации современного высшего образования особый акцент сделан на обеспечении свободного и гармоничного развития личности каждого индивида, на предоставлении ему возможности реализации своих индивидуальных способностей, на получении полноценного качественного образования.

Вместе с тем, в многочисленных научных исследованиях последних лет отмечены проблемы в реализации поставленных задач: резкое снижение общего и психического здоровья выпускников; усиление у части учащихся отрицательной мотивации в учебной деятельности; наличие в вузах обучающихся, имеющих отклонения в поведении и относящихся к группе риска вузовской дезадаптации (М.К. Акимова, А.А. Кирсанов, Е.И. Ковальчук, И.Э. Унт). Решение данных проблем невозможно без выявления их причин, без широкой образовательной практики, направленной на предупреждение и преодоление неуспешности студентов, их трудностей в обучении.

В этой связи чрезвычайно актуализируется проблема оказания индивидуальной помощи студентам вуза. Это связано, прежде всего, с тем, что система высшего образования стала более гибкой, а значит, допустима смена направления обучения и профиля. Кроме того, срок обучения разделен на части продолжительностью в 4 и 2 года. Между ними возможен перерыв, который можно использовать для практической работы, стажировки в целях лучшего понимания сущности будущей профессии. Также благодаря разделению цикла образования на два этапа появилась возможность сменить учебное заведение, переходя ко второму этапу, что, в частности, расширит практику получения магистерского образования. Поэтому проблема создания условий для эффективной подготовки студентов к самостоятельной профессиональной деятельности приобретает особую актуальность, обусловленную стремительным ростом конкуренции образовательных услуг, несоответствием уровня профессиональной подготовки выпускника востребованному на рынке труда уровню профессионализма. В этом контексте, как указывается в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, одним из ключевых механизмов развития общекультурных компетенций является умение человека преодолевать затруднения.

Затруднение в обучении – это субъективное состояние эмоционального переживания, напряженности, ощущение неудовлетворенности, которое вызывается внешними факторами деятельности и зависит от подготовленности студента к учебной деятельности и от отношения к ней.

Как показала наша опытно-экспериментальная работа, проведенная на базе Института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова», основные затруднения, которые испытывают студенты в процессе обучения можно разделить на следующие условные группы: затруднения связанные с учебной деятельностью (необходимость освоения большого объема информации в достаточно ограниченные сроки; овладение новыми формами и методами самостоятельной учебной работы, без которых обучение будет неэффективным; адаптация к новой «отсроченной» системе контроля знаний и развитие навыков самоконтроля, самодисциплины); затруднения, связанные с обретением собственного статуса и поиском места в коллективе сверстников (освоение роли студента, социальные требования к которой гораздо выше, чем к роли школьника; построение контактов с новым окружением сверстников); затруднения, связанные с освоением социально-профессиональных компетенций в процессе обучения; затруднения, связанные с профессиональной идентификацией.

Содержание процесса оказания индивидуальной помощи студентам вуза при затруднениях в обучении предполагает создание условий для осознания ими собственной проблемной ситуации, возникающей в ходе решения учебных и социальных задач, и содействие в актуализации имеющихся у студентов ресурсов.

К основным формам, позволяющим оптимизировать процесс оказания индивидуальной помощи студентам вуза при затруднениях в обучении, относятся: цикл учебно-развивающих занятий и практикумов; индивидуальные маршруты деятельности студента на определенные периоды обучения; индивидуальные консультации референтных педагогов, кураторов групп; адаптационная программа «Учись учиться»; творческие объединения, обеспечивающие включение студентов в социокультурную деятельность.

Оказывая индивидуальную помощь студенту, педагог использует следующие приемы:

- доброжелательное предложение без адреса: педагог, работая со студентом и опираясь на его личностные черты, предлагает ему поучаствовать в деятельности, которая способствует преодолению возникшего затруднения, апробировать свои умения на практике;
- организация естественных последствий: педагогу необходимо проанализировать со студентом произошедшее событие, студент должен отразить, что же произошло, и осуществлять дальнейшую деятельность, исходя из учета прошлых удач и ошибок;
- такие приемы, как анализ жизненных ситуаций и мнимое недоверие, позволяют студенту проблематизироваться в занимаемой позиции, и осуществить совместное с педагогом планирование дальнейшей деятельности.

Процесс оказания индивидуальной помощи студентам вуза при затруднениях в обучении будет эффективным при обеспечении следующих условий: личностно-ориентированном информационном обеспечении студентов о потенциалах образовательного процесса в вузе для саморазвития, самосовершенствования и способах включения в него; конструировании ситуаций успеха в различных видах социальной деятельности, которые стимулируют развитие опыта принятия решений; наличии системы подготовки кураторов к организации индивидуальной помощи студентам, испытывающим затруднения в обучении.

Библиографический список

1. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология [Текст]. / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М., 2005. – 256 с.
2. Тимонин, А. И.. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.И. Тимонин. – Кострома, 2008. – 39 с.

УДК 37.061

Ручко Л.С.

ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования реализации образовательных программ в сфере научно-технического творчества детей Костромской области. Автором представлены основные проблемы и перспективы развития технического образования детей с учетом специфики дополнительного образования детей региона.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, научно-техническое творчество.

Ruchko L.S.

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL CREATIVITY OF CHILDREN IN ADDITIONAL EDUCATION

Annotation. This paper presents the research results in the field of scientific and technical children's creativity of the Kostroma region. The author presents the main problems and prospects of the development technical education for children, taking into account the specifics of additional education of children in the region.

Keywords: additional children's education, scientific and technical creativity.

В целях модернизации современного российского общества в настоящее время на государственном уровне определены приоритеты развития науки и техники, в том числе воспитания нового поколения исследователей и рабочих для высокотехнологических отраслей. Образование рассматривается как обеспечивающий ресурс экономики и основной ресурс по профессиональному ориентированию и формированию интереса к инженерным и рабочим профессиям. Приоритетами социально-экономической политики становятся привлечение детей и молодежи в научно-техническую сферу, их предпрофессиональная подготовка, участие в освоении современных технологий в целях обеспечения непрерывного развития производства и общества.

Для динамичного развития необходима своевременная обеспеченность квалифицированными инженерно-техническими и рабочими кадрами, которые способны не только поддерживать, но и развивать высокотехнологические процессы, взаимодействовать с автоматизированными системами управления, эффективно работать и адаптироваться к быстро меняющимся технологическим и социально-экономическим условиям. Многие предприятия заинтересованы в инженерно-технических кадрах. Вместе с тем, отмечается значительное старение инженерно-технического корпуса. Средний возраст ведущих ученых и разработчиков превышает возрастной порог в 60 лет. Больше трети предприятий страны заявляют о дефиците квалифицированных инженеров, технологов и техников, что свидетельствует о накопившемся отрыве системы образования от рынка труда. Таким образом, развитие системы технического творчества, которая соответствует к современному уровню развития науки и техники и адресована всем социально-возрастным категориям детей и молодежи, является одной из приоритетных задач современной системы образования.

Развитие научно-технического творчества детей и молодежи Костромской области обусловлено рядом действующих нормативных актов:

- Распоряжение администрации Костромской области от 27 августа 2013 г. № 189-ра «Об утверждении стратегии социально-экономического развития Костромской области на период до 2025 года»;
- Постановление администрации Костромской области от 26 декабря 2013 года № 584-а «Об утверждении государственной программы Костромской области «Развитие образования Костромской области на 2014 – 2020 годы»;
- Приказ департамента образования и науки Костромской области от 27 августа 2013 года № 1502 «О ведомственной целевой программе «Развитие профессионального образования Костромской области на 2014-2016 годы»»;
- Приказ департамента образования и науки Костромской области от 20 апреля 2014 г. № 748 «О комплексе мер, направленных на совершенствование профессиональной ориентации обучающихся в общеобразовательных организациях, на развитие системы среднего профессионального образования на 2014-2016 годы на территории Костромской области».

В сфере дополнительного образования приоритеты развития научно-технического творчества заданы Концепцией развития дополнительного образования детей до 2020 года федерального и регионального уровней. План реализации Концепции в Костромской области предполагает:

- организацию сетевого, межведомственного взаимодействия с использованием ресурсов организаций науки, культуры, физкультурно-спортивных, профессиональных образовательных организаций, промышленных предприятий и бизнес-структур, в том числе, в области научно-технического творчества и робототехники,
- разработку и реализацию региональной и муниципальных программ (подпрограмм, «дорожных карт», планов мероприятий) по развитию научно-технического творчества детей и освоению ими инженерно-технических компетенций,

- проведение регионального конкурса эффективных практик использования дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных общеобразовательных программ технической направленности,
- подготовку предложений о внесении в бюджет области расходов на модернизацию инфраструктуры дополнительного образования детей в Костромской области и развития материальной базы и технической оснащенности организаций,
- реализацию «пилотных» проектов по созданию и развитию техносферы в организациях, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, включая условия для использования цифровых технологий, развития робототехники,
- проведение паспортизации оснащенности государственных и муниципальных организаций дополнительного образования детей техническими средствами обучения,
- подготовку и проведение конкурса грантов на тему «Развития материальной базы и технической оснащенности организаций, реализующих программы дополнительного образования».

В ноябре 2015 года проведено исследование состояния сферы научно-технического творчества детей и молодежи в Костромской области. В исследовании приняли участие 109 субъектов: 30 муниципальных образований Костромской области, государственные образовательные организации дополнительного, среднего профессионального и высшего образования, частные образовательные организации.

Одной из задач исследования стало определение степени реализации направлений и форм реализации научно-технического творчества.

В Костромской области наиболее распространённым является такое направление научно-технического творчества, как «информатика, программирование, вычислительная техника, автоматизация» (реализуется на базе 62% субъектов, принявших участие в опросе), «экспериментирование, лабораторное исследование (в рамках естественнонаучных дисциплин)» (реализуется на базе 53% субъектов, принявших участие в опросе). Преимущественно реализуются программы начального уровня научно-технического творчества.

Широкое распространение получают такие направления, как: «Конструирование и моделирование одежды и аксессуаров», «Фотография, видео, медиатворчество», «LEGO-конструирование и робототехника» (программы начального уровня научно-технического творчества по данным направлениям реализуются в 35-40% субъектов). При этом LEGO-конструирование и робототехника реализуется только на начальном уровне, углубленный и профессионально-ориентированный уровень реализации данных программ в регионе не представлен.

В наименьшей степени распространены программы в сферах «Нано и биотехнологии, генная инженерия», «Астрономия, телескопостроение», «Дизайн ювелирно-художественных изделий» (не реализуются в 92% субъектов, принявших участие в опросе).

Наибольшее распространение образовательных программ научно-технического творчества характерно для организаций среднего профессионального и высшего образования. Здесь реализуются программы по всем заданным в мониторинге направлениям научно-технического творчества. Организации высшего образования реализуют преимущественно начальный и профессионально-ориентированный уровень научно-технического творчества. Профессиональные образовательные организации реализуют начальный, углубленный и профессионально-ориентированный уровни.

Большинство организаций реализуют программы по следующим направлениям научно-технического творчества: основы компьютерной грамотности, информатика, программирование, вычислительная техника; детское экспериментирование; инженерия и механика; техника и технологии в сельском хозяйстве; фотография; энергетика и электротехника.

В Костромской области представлено достаточно большое разнообразие форм реализации программ научно-технического творчества. Преимущество отдается реализации

дополнительных общеобразовательных программ (48 %), организации конкурсных мероприятий (47 %), программ элективных курсов (30 %). В меньшей степени осуществляется организация выставок технического творчества (24 %), реализация индивидуальных образовательных маршрутов (21 %), программ профильных лагерей (11 %).

В образовательных организациях высшего образования и профессиональных образовательных организациях Костромской области реализуются дополнительные общеобразовательные программы, программы профильных лагерей, программы элективных курсов в профильном обучении, организация конкурсных мероприятий, выставки технического творчества, реализация индивидуальных образовательных маршрутов, среди них большинство организаций систематически реализуют преимущественно дополнительные общеобразовательные программы, программы элективных курсов в профильном обучении, организация конкурсных мероприятий, реализация индивидуальных образовательных маршрутов.

Как показало исследование, партнерское взаимодействие в вопросах реализации дополнительных общеобразовательных программ технической направленности, в основном выстраивается между образовательными организациями. В меньшей степени подключены общественные организации, организации сферы бизнеса и производства Костромской области.

Наиболее яркой практикой в области реализации программ научно-технического творчества является деятельность ОГКОУ ДОД «Костромской областной центр детского (юношеского) технического творчества» по программам «Авиационное моделирование» - авторы-разработчики Борисов Андрей Юрьевич, Смолин Александр, «Судовое моделирование»: автор-разработчик: Прунов Сергей Александрович. Шесть обучающихся Центра получили премию Президента Российской Федерации для поддержки талантливой молодежи.

Программы ОГКОУ ДОД «Планетарий» «Электроника для космонавтики», «Электроника для астрономии» (педагоги Соколов Сергей Андреевич, Мамедова Наталья Владимировна) готовят победителей и призеров областных конкурсов научно-исследовательских работ «День Науки», межрегионального конкурса «Дорога к звездам» в г. Ярославль, всероссийского «Молодежные Циолковские Чтения» в г. Киров

МБОУ дополнительного образования города Костромы «Центр творческого развития «Академия» предоставляет условия для занятий начальным техническим творчеством по программе «Архимеды» (педагоги Украсина Светлана Юрьевна, Малкова Наталья Владимировна). В рамках программы «Нано-азбука» школьники изучают современные нанотехнологии, осуществляют подготовку к участию в олимпиаде по нанотехнологиям, в программе Лиги школ нано.

На базе МКОУ ДО «Центр развития и творчества» муниципального района город Нея и Нейский район Костромской области для детей в возрасте от 12 лет реализуется программа «Радиоконструирование», педагог дополнительного образования высшей категории Александров Владимир Владимирович руководит объединением с 1989 года, награжден грамотой Министерства образования и науки.

Интерес представляют дополнительные общеобразовательные программы, реализуемые на базе общеобразовательных школ Костромской области: «Ландшафтный дизайн», «Юный биолог», «Моделирование одежды», «Художественное оформление изделий из дерева», «Лего-конструирование», «Моделирование физических процессов», «Технологическая обработка льна», «Юные Кулибины», «Черчение и компьютерная графика» и другие.

В учреждениях среднего профессионального образования реализуются программы элективных курсов: «Терра», «Основы ландшафтного дизайна», «Основы агробизнеса» и другие.

Ключевыми проблемами, характерными для сферы научно-технического творчества детей и молодежи в регионе выступают: несоответствие материально-технической базы объединений технической направленности современным технико-технологическим

требованиям; недостаток квалифицированных педагогических кадров, имеющих базовую подготовку в области современных видов инженерно-технической деятельности; основной возраст педагогов дополнительного образования составляет 60 лет и старше; отсутствие системы учебно-исследовательских, научно-технических мероприятий, направленных на повышение мотивации детей и подростков к изобретательской и рационализаторской деятельности; неразвитость сети учреждений и структур технического творчества; отсутствие современных учебно-методических комплексов к программам по техническому творчеству; отсутствие преемственности в обучении одаренных детей в сфере технического творчества и их социальном устройстве, недостаточная популяризация сферы технического творчества, недостаточная пропаганда в СМИ успехов детей в НТТ.

Основными задачами развития научно-технического творчества детей и молодежи Костромской области являются создание условий для увеличения охвата детей дополнительным образованием технической направленности; увеличения интереса детей к предметам естественно-научного цикла, начиная с дошкольного возраста; привязка к инженерным специальностям; максимальная приближенность детей к производству.

В качестве ведущих подходов в области управления развитием научно-технического творчества детей и молодежи региона следует выделить:

- развитие научно-технического творчества детей с опорой на приоритетные отрасли экономики региона (машиностроение, ювелирное дело, сельское хозяйство, воспроизводство и переработка лесных ресурсов, энергетика),
- развитие приоритетных сфер технического обеспечения социальной сферы: информатика, медиатворчество,
- целевое финансирование совершенствования материально-технической базы учреждений, реализующих программы в сфере научно-технического творчества детей и молодежи, создание и развитие ресурсного центра научно-технического творчества детей на базе государственного учреждения дополнительного образования детей;
- раннее вовлечение детей в разнообразные виды творческой деятельности; учёт возрастных и индивидуальных особенностей школьников; развитие потребностно-мотивационной сферы учащихся в области технического творчества,
- организация сетевого взаимодействия организаций, направленная на объединение кадровых, материально-технических, учебно-методических, информационных и иных ресурсов в целях развития научно-технического творчества детей и молодежи.

УДК 378

Свинар Е.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРОМОТЕРАПИИ ДЛЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ УТОМЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрены результаты исследования студентов очной формы обучения в основе которого лежит применения различных эфирных масел (ароматерапии), способствующих повышению работоспособности студентов.

Ключевые слова: студент, тоническое напряжение гомеостатических систем организма, работоспособность, ароматерапия.

Svinar E.V.

USE AROMATHERAPY TO PREVENT FATIGUE UNIVERSITY STUDENTS

Annotation. The article describes the results of a study full-time students based on the use of various essential oils (aromatherapy) to help improve student performance.

Keywords: student, tonic tension homeostatic systems of the body, performance, aromatherapy.

В современной системе высшего образования на студентов возлагаются высокие требования с целью их качественной профессиональной подготовки [4]. Необходимость усвоения большого объема информации в условиях дефицита времени, выполнением

значительной части работы в вечернее и ночное время. Длительные периоды гипокинезии, неполноценное питание, конфликтные ситуации, возникающие при оценке полученных знаний, способствуют постоянному тоническому напряжению гомеостатических систем организма студента, усложняют адаптацию и нередко приводят к нервным срывам у студентов [1]. В результате наступления утомления снижается работоспособность, прием и анализ получаемой информации, что ведет к снижению познавательного процесса и, как следствие, не усвоению материала. Одной из особенностей учебного процесса студентов является сдача экзаменов, которая сопровождается высоким физиологическим напряжением организма, в частности, повышением энергозатрат, а большинство студентов характеризуются нарушениями состояния здоровья, вегетативными дисфункциями [3].

Все это приводит к снижению адаптационных процессов организма, утомлению и, как следствие, снижению работоспособности, что в конечном итоге может привести к срыву адаптации и нарушению психического состояния (неврозам). Также утомление ведет к снижению и соматического здоровья, в результате чего снижается сопротивляемость, устойчивость организма к болезненным факторам [1].

Исходя из этого, перед нами встала задача: повысить умственную работоспособность у студентов II-ого курса очной формы обучения факультета психологии Вятского государственного гуманитарного университета, используя методику ароматерапии [2], в основе которой лежит применения различных эфирных масел, способствующих повышению работоспособности.

Для решения поставленной задачи нами были использованы следующие методы: 1) анализ литературных источников по интересующей нас проблеме; 2) педагогическое наблюдение учебного процесса студентов, в результате которого мы анализируем состояние организма, некоторых его систем и адаптационный потенциал этих студентов; 3) беседа, позволяющая получить необходимую информацию о самочувствии студентов непосредственно в процессе проведения эксперимента и после него; 4) контрольные испытания, включающие определение функционального состояния организма и его систем с помощью: антропометрических показателей, измерения артериального давления, ЧСС и ЖЕЛ, проведение дыхательных проб Штанге и Генче, вычисление адаптационного потенциала, оценка индивидуальных особенностей устойчивости и концентрации произвольного внимания с помощью корректурной пробы.

Педагогический эксперимент был организован в Вятском государственном гуманитарном университете г. Кирова. Исследование проводилось в течение одного учебного года. Экспериментальная группа включала в себя студентов II-ого курса очной формы обучения ВятГУ в количестве 10 человек, которые имели начальную степень утомления, напряжение механизмов адаптации к учебным нагрузкам, что выражалось в повышении у них уровня адаптационного потенциала.

Первая часть педагогического эксперимента в экспериментальной группе проводилась с использованием методики ароматерапии на основе эфирного масла розмарина в течение месяца каждый день по 15 минут. Во второй части эксперимента мы использовали ту же методику ароматерапии с той же дозировкой, что и в первой части эксперимента, но применяли специально подобранный комплекс эфирных масел (розмарин, лаванда, апельсин). В начале и в конце каждой части педагогического эксперимента индивидуально проводились контрольные измерения антропометрических и функциональных показателей, а также оценивалась степень утомления по данным корректурной пробы.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что на момент начала эксперимента исследуемые показатели в контрольной и экспериментальной группах не имеют достоверных отличий.

После применения в экспериментальной группе методики ароматерапии на основе эфирного масла розмарина было проведено повторное обследование всех испытуемых, в том числе контрольной группы. Анализ полученных данных показал, что после прохождения курса ароматерапии с эфирным маслом розмарина были выявлены достоверные изменения

по 5 показателям из 20. Так, в экспериментальной группе улучшились значения показателей: 1) пробы Генча (31,2 с до эксперимента против 47,4 с после окончания эксперимента), что говорит о повышении устойчивости дыхательного центра к гипоксии; 2) адаптационный потенциал снизился (2,2 усл. ед. против 1,8 усл. ед), что определяет повышение устойчивости организма к нагрузкам и снижение утомляемости в ходе учебного процесса; 3) количество просмотренных знаков в первой части корректурной пробы увеличилось (с 409 символов до 464,7 символов) за счет повышения скорости переработки информации в течение первых двух минут работы; 4) количество пропущенных букв в корректурной пробе уменьшилось (с 4,22 до 1,6 символов), что является следствием повышения внимания и сосредоточения во время работы; 5) коэффициент точности увеличился (с 0,984 до 0,994 у.е.), что говорит о повышении внимания и устойчивости к сбивающим факторам.

После проведения первой части педагогического эксперимента экспериментальной группе был дан перерыв продолжительностью в пять месяцев. Затем было произведено повторное обследование контрольной и экспериментальной групп, в ходе которого достоверных различий между изучаемыми показателями выявлено не было, это свидетельствует о том, что положительный эффект воздействия аромомасла исчез.

Во второй части педагогического эксперимента мы использовали методику ароматерапии, основанную на применении специально подобранного по своему физиологическому действию на органы и системы организма комплекса эфирных масел. После применения методики ароматерапии с использованием специально подобранного комплекса эфирных масел в экспериментальной группе было выявлено улучшение следующих показателей: 1) ЧСС снизилась (с 83,2 до 63,5 уд. мин), что говорит об улучшении работы сердечно-сосудистой системы; 2) систолическое давление снизилось (с 111 до 100 мм рт. ст.), что явилось следствием уменьшения количества сокращений сердца; 3) уменьшился адаптационный потенциал (с 2,2 до 1,6 у. е.), что свидетельствует о повышении резистентности организма к нагрузкам, снижении степени утомления во время учебной деятельности и способности организма восстанавливаться после проведенной работы; 4) сократилось количество пропущенных букв (с 2,5 до 0,3), что является следствием повышения внимания и точности выполнения задания; 5) произошло повышение таких показателей, как количество просмотренных букв в первой части теста (с 412,5 до 543,6), во второй части теста (с 300 до 405,2) и общего количества просмотренных букв (с 713,1 до 949,2). Как следствие увеличились данные скорости различия (до 2,9 после 3,9), как в целом, так и каждой из частей. Это говорит об увеличении способности головного мозга перерабатывать информацию в большем объеме, с большей скоростью и за меньший промежуток времени; 6) увеличилось количество правильно проверенных букв (с 709,4 до 948,6), повысился коэффициент точности (с 0,991 до 0,999) и коэффициент работоспособности (с 705,6 до 948,2), что свидетельствует о способности головного мозга более точно и в большем объеме выполнять работу.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что методика ароматерапии действительно эффективна и положительно влияет на функциональную систему организма и показатели умственной работоспособности. Наиболее эффективным оказалось применение специально подобранного комплекса эфирных масел, который оказывает более выраженное воздействие, проявляющееся в устойчивости дыхательного центра к гипоксии, в повышении общей резистентности организма к неблагоприятным факторам образовательной среды, в повышении уровня внимания студентов, и как следствие аромомасла препятствуют наступлению и развитию утомления у обучающихся.

Библиографический список

1. Бурханов, А.И., Бурханова, Т.А. Вегетативный тонус и энергозатраты у студентов в процессе результативной учебной деятельности [Текст]. / А.И. Бурханов, Т.А. Бурханова. // Вестник Российской академии медицинских наук. – 1999. – №6. – С. 47-52.
2. Методики ароматерапии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.justcosmetics.ru.

3. Окнин, В.Ю. Проблема утомления, стресса и хронической усталости [Текст]. / В.Ю. Окнин. // Русский медицинский журнал: РМЖ. – 2004. – №5. – С. 276-279.
4. Севрюкова, Г.А. Адаптивные изменения функционального состояния и работоспособность студентов в процессе обучения [Текст]. / Г.А. Севрюкова // Гигиена и санитария. – 2006. – №1. – С. 49.

УДК 378

Смолянинова И.В., Ахмедов А.Э.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы эффективности проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута обучающегося в условиях непрерывности образовательного процесса с целью индивидуализации подходов к обучению, определения приоритетных направлений образования, а также ответственности за результаты образовательной деятельности в рамках индивидуальной образовательной траектории.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, образовательный маршрут, обучающийся, эффективность образования, проектирование образования.

Smolyaninova I.V. Ahmedov A.E.

THE FORMATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES ON CONTINUOUS EDUCATION

Annotation. This article describes the issues of efficiency design and implementation of individual educational route learning in continuous educational process for the purpose of individualization of learning approaches, to identify priority areas of private education, as well as responsibility for the results of educational activities within the framework of individual educational trajectory.

Key words: individual educational trajectory, the educational route, the student, the effectiveness of education, engineering education.

В условиях развития и модернизации отечественного образования общество в большей степени начинает осознавать, что образовательный процесс – это сложный культурный процесс, личностно-ориентированная культурная деятельность. При анализе научной литературы было выявлено, что в основном образование как деятельность рассматривается в узком смысле: чаще всего, как учебная деятельность образовательных организаций, не ставя определенные акценты на образовательную деятельность самого учащегося [2; 5].

Понятие индивидуального образовательного маршрута, образовательной траектории в последние годы прочно вошло в обиход не только ученых, но и педагогов. Однако необходимо отметить, что далеко не всегда преподаватели, применяющие данную дефиницию, вкладывают в нее общий, всеми разделяемый, смысл.

Присоединившись к Болонскому процессу, государства-участники взяли на себя обязательства по реализации его основных принципов. Некоторые из них имеют большое значение в планировании и организации учебного процесса с учетом интересов и потребностей работодателей и общества в целом. К таким критериям можно отнести индивидуальные образовательные траектории, наличие курсов по выбору и электронных курсов, возможность дистанционного обучения и пр. Следовательно, в современных условиях образовательный процесс, модернизированный в соответствии с Болонской декларацией, должен обеспечивать индивидуализацию обучения [6].

Одним из условий индивидуализации образовательного процесса в современных условиях в рамках непрерывного образования (как при обучении в высшей школе, так и при послевузовском) является обучение по индивидуальной образовательной траектории (маршруту), когда сам обучающийся понимает, что только на нем лежит ответственность за свое образование, за качество знаний и за результативность обучения и, следовательно, изменяется и отношение к самому процессу обучения. В данном случае роль и значение

преподавателя состоит в помощи студенту в проектировании индивидуальной образовательной траектории и раскрытии внутренних возможностей и потенциала обучающегося [1; 4].

Индивидуальная образовательная траектория объединяет в себе три основных составляющих:

1. «знаю» - развитие представлений;
2. «хочу» - развитие субъективных отношений;
3. «могу» - развитие индивидуальных технологий деятельности.

Нельзя не отметить, что под понятием «индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ) понимается целенаправленная проектируемая дифференцируемая образовательная программа, которая обеспечивает студенту позицию субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы [3] (Таблица 1).

Таблица 1

Критерии и показатели готовности студентов к проектированию индивидуального образовательного маршрута [3]

Критерии	Показатели
мотивационный	- обучающийся проявил желание обучаться по индивидуальному образовательному маршруту; - осознает необходимость и возможности обучения по индивидуальной образовательной траектории
Когнитивный	Обучающийся должен знать: - понятие и сущность индивидуального образовательного маршрута; - их классификацию; - механизм построения индивидуального образовательного маршрута
Технологический	Обучающийся должен уметь: - определение приоритетных личностных направлений при получении образования; - работа с имеющейся учебной документацией; - прогноз результатов обучения по индивидуальной образовательной траектории
Рефлексивный	Обучающийся умеет производить самоанализ достижений и барьеров, а также собственной деятельности

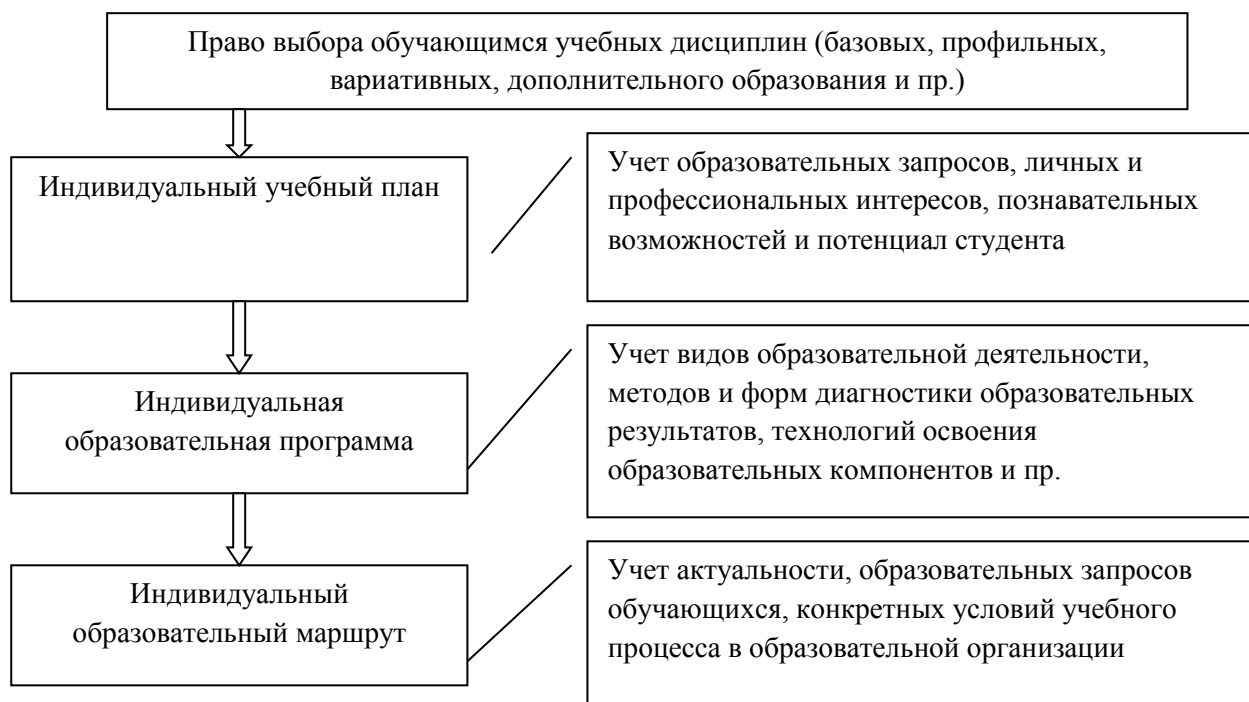


Рис. 1. Уровни индивидуального образования

Проектирование индивидуального образовательного маршрута предполагает знание и соблюдение определенных критериев и этапов проектирования [3; 7]:

1. диагностика и мониторинг образовательных потребностей, а также возможностей студента;
2. целеполагание;
3. определение содержания ИОМ;
4. формирование индивидуального плана обучения;
5. реализация индивидуального учебного плана;
6. анализ и контроль продуктов образовательной деятельности обучающегося, созданных в процессе реализации индивидуального учебного плана.

Итак, на основе вышеизложенного, рассмотрим уровни индивидуального образования студента в рамках реализации индивидуального образовательного маршрута (Рисунок 1).

Таким образом, выделено три уровня проектирования образования для конкретного студента. Первое и более общее представление находит отражение в индивидуальной образовательной программе студента. Далее конкретизация программы проявляется в разработанном индивидуальном образовательном маршруте и индивидуальной образовательной траектории студента. В ходе реализации индивидуальной образовательной траектории студента может происходить уточнение отдельных составных частей, что включает в себя возможную корректировку выбранного пути следования.

Библиографический список

1. Ахмедов, А.Э., Шаталов, М.А. Институциональные доминанты интеграции науки, бизнеса и образования [Текст]. // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты. Материалы международной научно-практической конференции. 2014. – С. 8-13.
2. Баутин, В.М., Мычка, С.Ю. Интеграция науки, бизнеса и образования на основе сетевого взаимодействия [Текст]. // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: Материалы II Международной научно-практической конференции. 2014. – С. 121-124.
3. Гетман, Н.А., Котенко, Е.Н. Проектирование индивидуального образовательного маршрута в последипломном образовании [Текст]. // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – № 40. – С.78-87.
4. Мычка, С.Ю., Шаталов, М.А. Инновационные методы обучения в системе среднего профессионального образования [Текст]. // Территория науки. – 2015. – № 3. – С. 10-13.
5. Смольянинова, И.В., Ахмедова, О.И. Инновационный потенциал интеграционного развития образования, науки и бизнеса [Текст]. // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты. Материалы III международной научно-практической конференции. – Воронеж, 2015. С. 87-90.
6. Шапошникова, Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовки понятия [Текст]. // Педагогическое образование в России. – 2015. – №5. – С. 39-44.
7. Шаталов, М.А., Мычка, С.Ю. Внедрение инновационных методов обучения при реализации программ подготовки специалистов среднего звена [Текст]. // Перспективы науки и образования. – 2015. – 5 (17). – С. 47-52.

Секция 5. Развитие гражданской идентичности в образовательном пространстве учреждений ДПО

УДК 378.02:378.8;51

Буракова Г.Ю., Карпова Т.Н.

ВОЗМОЖНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН МЕТОДИЧЕСКОГО ЦИКЛА

***Аннотация.** Проблема подготовки будущих учителей математики к патриотическому воспитанию школьников связана с поиском путей и методов обучения. В рамках дисциплин методического цикла осуществляется патриотическое воспитание самих студентов, и формируются у них приемы и методы воспитания школьников. Рассматриваются различные виды учебной деятельности, приводятся примеры их реализации.*

***Ключевые слова:** патриотическое воспитание, виды учебной деятельности, задачи краеведческой направленности, методическая подготовка студентов.*

Burakova G.Y., Karpova T.N.

FEATURES PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS IN THE STUDY SUBJECTS METHODOLOGICAL CYCLE

***Annotation.** The problem of training future teachers of mathematics to the patriotic education of students connected with the search for the ways and methods of teaching. As part of the patriotic education of the students themselves methodical disciplines cycle is carried out, and provides them with tools and techniques of education of schoolchildren. Different types of learning activities provides examples of their implementation.*

***Keywords:** patriotic education, learning activities, tasks, local history focus, methodological training of students.*

Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего и среднего общего образования ориентированы на становление таких личностных характеристик выпускника как любовь к своему краю и своему Отечеству, уважение своего народа, его культуры и духовных традиций; знание основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной.

Выпускники педвузов должны быть готовы к реализации образовательного процесса, направленного на достижение выделенных личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы. В связи с чем, студенты должны осознавать необходимость непрерывного самообразования, ответственность за патриотическое воспитание подрастающего поколения, обладать высоким уровнем активности и самостоятельности познавательной деятельности, иметь опыт решения профессионально-педагогических задач.

Патриотическое воспитание осуществляется в процессе целенаправленной деятельности по формированию у обучающихся патриотического сознания, чувства гордости за свой народ, малую Родину, Отечество; готовности к выполнению гражданского долга.

Согласно Концепции патриотического воспитания граждан РФ, Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 годы» патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина, патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время. Система патриотического воспитания предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях [2].

Учебный процесс в высшей и средней школе имеет большие возможности для патриотического воспитания. Патриотическое воспитание должно касаться всех сфер личности обучаемого: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, сферы саморегуляции, предметно-практической и экзистенциальной. Любое проводимое мероприятие имеет воспитательный эффект в области патриотизма, если оно воздействует на все вышеперечисленные сферы [1].

На занятиях по дисциплинам методического цикла патриотическое воспитание рассматривается нами в двух направлениях: патриотическое воспитание самих студентов и формирование у них приемов и методов патриотического воспитания школьников. Возможными способами решения поставленной проблемы в процессе изучения студентами математических и методических дисциплин являются:

- использование исторического материала при чтении лекций и проведении семинарских занятий;
- подготовка рефератов, выступления с сообщениями, раскрывающими роль и место в науке русских и советских ученых и методистов в области математики и математического образования;
- подбор и решение именных математических задач для занятий, направленных на патриотическое воспитание студентов;
- написание курсовых работ, содержащих сведения из истории русской и советской математики, о роли и месте исторических фактов в науке, достижениях в области математики.

На занятиях по дисциплинам методического цикла, в процессе прохождения педагогической практики, при написании выпускных квалификационных работ студенты приобретают опыт осуществления патриотического воспитания школьников. Это возможно при выполнении следующих видов учебной деятельности:

- подбор дидактических материалов для проведения уроков и внеклассных мероприятий, направленных на воспитание духовно-нравственных ценностей личности, патриотизма, формирование познавательного интереса к предмету;
- самостоятельный отбор форм и методов проведения уроков и внеклассных занятий;
- разработка конспектов уроков и внеклассных мероприятий в разных технологиях с учетом поставленных воспитательных задач;
- самостоятельное составление задач с использованием историко-краеведческих и других материалов;
- разработка элективных курсов по решению задач, демонстрирующих значимость достижений российских математиков в различных сферах практической деятельности; и обоснование выбора педагогических технологий, направленных на патриотическое воспитание учащихся;
- разработка тематики и содержания проектов, направленных на воспитание у учащихся чувства гордости за свой народ, малую Родину, Отечество.

Тематика разрабатываемых студентами дидактических материалов, уроков и внеклассных мероприятий должна быть тесно связана с главными общественно-историческими событиями, происходящими в стране и мире, комплексными государственными программами, такими как, например, 70-летие со дня победы в Великой отечественной войне, «Год литературы», «Год кино» и т.д.

В Год литературы студенты разрабатывали конспекты интегрированных уроков на тему «Математика и литература»; подбирали задачи, присутствующие в литературных произведениях русских писателей (Д.И. Фонвизин, А.П. Чехов, Н.В. Гоголь, Л.Н. Толстой, Л. Кассиль, Л. Гераскина, Н.Н. Носов и др.); задачи для внеурочной работы, содержание которых связано с сюжетами произведений русской классики. Так, в 5-6 классах школьникам были предложены следующие задачи:

1. «Перед утренней зарею
Братья дружною толпою

Выезжают погулять,
Серых уток пострелять...

Первый брат подстрелил одну утку, второй – две утки. Каждый следующий подстреливал на одну утку больше предыдущего. Сколько уток принесли братья домой? (Подсчитайте наиболее удобным способом). Сколько уток в среднем принес каждый брат?» (А.С. Пушкин «Сказка о мертвой царевне»);

2. «Очков с полдюжины себе она достала,
Вертит очками так и сяк...

10 очков стоят 24 рубля с копейками, а 17 очков стоят 40 рублей с копейками. Сколько стоят одни очки?» (И.А. Крылов «Мартышка и очки»).

Примеры задач для 7-9 классов:

1. «Потом отец Федор подошел к комоду и вынул из конфетной коробки 50 рублей трехрублевками и пятирублевками. В коробке оставалось еще 20 рублей» (И. Ильф, Е. Петров «Двенадцать стульев»). Сколько трех- и пятирублевков отец Федор взял и сколько оставил, если он взял с собой большую часть трехрублевков и большую часть пятирублевков?

2. «Три купца внесли для одного торгового предприятия капитал, на который через год было получено 8000 рублей прибыли. Спрашивается: сколько получил каждый из них, если первый внес 35000, второй 50000, а третий 70000?» (А.П. Чехов «Каникулярные работы институтки Наденьки Н»).

Будущие учителя математики приобретают опыт творческой деятельности, направленной на патриотическое воспитание школьников, при самостоятельном составлении системы заданий с использованием материалов по культуре и истории Ярославского края. Студентами были составлены задачи по теме «Изучение элементов статистики», связанные с анализом численности населения городов Ярославской области, со сравнением высоты этих городов над уровнем моря и др. Задачи краеведческой направленности позволяют воспитывать у школьников гордость за свой край, свою страну, формируют исследовательские умения.

При изучении темы «Симметрия» в 5-6 классах будущими учителями математики были разработаны занятия с использованием материалов по изразцам храмов Ярославской области. На уроках школьникам сообщались сведения по истории изразцов и использовании их в интерьерах монастырских и церковных строений нашего края. Далее предлагалось определить количество осей симметрии у разных изразцов и создать собственный рисунок изразца.

В блоке дисциплин методического цикла студенты, изучая метод проектов и возможности его применения в школе, разрабатывают тематику и содержание проектов, направленных на воспитание у учащихся чувства гордости за свой край. Примером может служить проект о применении принципа «золотого сечения» в архитектуре города Ярославля и села Туношна, предложенный студенткой И.Г. Шабан. Задачами проекта являлись ознакомление с понятием «золотое сечение», подбор материалов из истории математики о его происхождении, применение золотого сечения в различных сферах жизнедеятельности человека, в частности, в архитектуре своего края. Проект был реализован с учащимися Туношонской средней школы. В процессе работы над ним были изучены технические характеристики и проведены измерения, позволяющие выявить присутствие золотой пропорции в различных архитектурных сооружениях старого и нового времени. Применение отношений, отвечающих золотому сечению, было установлено в архитектуре следующих зданий города Ярославля: колокольня церкви Рождества Христова, Успенский собор, здание ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, гостиница «Святой Георгий»; села Туношна – церковь Рождества Пресвятой Богородицы, дом Е.Г. Кашина; дом, в котором провел часть детства А.Н. Колмогоров; современный спортивный комплекс; частные дома, в которых живут сами учащиеся.

Имея опыт самостоятельной разработки подобных творческих заданий, во время прохождения педагогической практики студенты предлагают учащимся на материале по

культуре и истории Ярославского края составить математические задачи и представить их одноклассникам. Приведем примеры задач, составленных учащимися школы №59 г. Ярославля: «У Спасо-Преображенского монастыря есть 5 основных дат: 1224, 1516, 1550, 1609, 1787. У них разные события: освящение Спасо-Преображенского монастыря, освящение перестроенного Спасо-Преображенского собора, возведение каменных стен, осада во время Смутного времени, упразднение. Упразднение и возведение каменных стен не было в 1224. Упразднение было не раньше 1550. Освящение монастыря не могло произойти позже 1224. Возведение каменных стен произошло сразу после освящения перестроенного монастыря, а освещение перестроенного монастыря и осада были раньше 1787. в 1609 году было Смутное время. Упразднение произошло позже чем освящение перестроенного монастыря. Возведение стен произошло раньше 1516. Что когда произошло?»

«Успенский собор в Ярославле – самая древняя каменная постройка города. Заложен был храм Успения Пресвятой Богородицы еще в 1215 году. Освященный в 1219 году, он стал главным украшением города. Дважды на месте обветшавшего и поврежденного пожарами здания храма возводили новую церковь Успения Пресвятой Богородицы. Прямоугольная часть внутреннего помещения Успенского собора имеет ширину 24,9 м, а длину – на 10,7 м больше. Определить периметр прямоугольной части внутреннего помещения собора».

В 2015 году прошел ряд мероприятий, посвященных 70-летию со дня победы в Великой отечественной войне. На занятиях по дисциплине «Современные образовательные технологии» студенты в разных технологиях разрабатывали уроки и внеклассные мероприятия, связанные с военной тематикой. При прохождении педагогической практики будущие учителя математики через содержание математических задач знакомили школьников с историей нашей Родины; фактами, наглядно демонстрирующими значимость достижений российских математиков в различных сферах практической деятельности.

В учебном проекте, посвященном вкладу советских математиков в Победу над фашистской Германией, были подобраны и самостоятельно составлены школьниками задачи о статистическом контроле в военном производстве, увеличении эффективности огня артиллерии, о максимальной дальности полета снаряда, об обеспечении кучности стрельбы, задача о параболе безопасности; задачи, демонстрирующие роль таблиц бомбометания, таблиц для определения местоположения судна по пеленгам, таблиц непотопляемости и др.

Патриотическое воспитание должно осуществляться на протяжении всего периода обучения, при этом важно не количество мероприятий, а их регулярность и целесообразность. Эффективность проводимых мероприятий напрямую зависит от личности педагога, его активной гражданской позиции и приобретенного профессионально-педагогического опыта в данном направлении.

Известный советский педагог-математик А.Я. Хинчин писал: «Сколько-нибудь заметный воспитательный эффект уроки математики (как и всякой другой науки) могут дать только при том условии, что учитель, во-первых, достаточно хорошо знает свою науку, ее методологию и ее историю; во-вторых, имеет достаточный педагогический такт и опыт и, наконец, в-третьих, сам обладает в достаточной мере всеми теми качествами, которые он собирается воспитывать в своих учениках» [3, с. 54-55].

Включение в процесс обучения перечисленных выше видов учебной деятельности открывает возможности патриотического воспитания будущих учителей математики и развития их творческих способностей при изучении дисциплин методического цикла.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г., Белкина, В.В. Патриотическое воспитание будущих педагогов: монография [Текст]. // Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова, В.В. Белкина. – Ярославль: ИД «Канслер», 2005.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс]. // Режим доступа – <http://минобрнауки.рф/special/news/5371>.
3. Хинчин, А.Я. О воспитательном эффекте уроков математики [Текст]. / А.Я. Хинчина. // Математика в школе. – 2015. – №7. – С. 37-56.

УДК 378.1
Макеева Т.В.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МИГРАЦИИ В РОССИИ

Аннотация. В статье изучаются вопросы, связанные с актуализацией проблемы образовательной миграции в российском обществе. Анализируются задачи и направления образовательной миграционной политики в Российской Федерации. Рассматриваются потенциальные возможности образовательной миграции для улучшения экономической и политической ситуации в России.

Ключевые слова: академическая мобильность, международная образовательная миграция, образовательная (учебная) миграция, экспорт российских образовательных услуг.

Makeeva T.V.

PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF EDUCATIONAL MIGRATION IN RUSSIA

Abstract. The article examines issues related to the actualization of the problem of educational migration in the Russian society. Analyzes challenges and trends of educational migration policy in the Russian Federation. Discusses the potential of educational migration to improve economic and political situation in Russia.

Key words: academic mobility, international educational migration educational (study) migration, the export of Russian educational services.

В последнее время приобретают актуальность вопросы модернизации современного российского образования, в том числе особое внимание обращается на традиции и перспективы активного использования миграционного потенциала отечественной системы образования.

«В последние годы политика государств-экспортеров высшего образования направлена на повышение привлекательности национальной системы образования, поддержание на достаточном уровне финансирования сферы образования, проведение активной миграционной политики, направленной на привлечение высококвалифицированных иностранных специалистов на работу после окончания обучения и, как следствие, получение отложенной экономической выгоды от обучения иностранных студентов» [4;24].

Миграция населения – характерная черта современного общества и неизбежный спутник глобальных процессов, в которые включены активные индивиды из различных гендерных, возрастных, конфессиональных, политических, национально-этнических, социальных, демографических групп.

Миграция является неоднозначным социальным явлением. Мигрантом называют человека, покинувшего место своего постоянного проживания более чем на шесть месяцев под влиянием «выталкивающих» или «притягивающих» факторов.

Под «выталкивающими факторами» понимается совокупность обстоятельств, препятствующих свободной и безопасной жизни человека (политические репрессии, экологические катастрофы, военные действия, национально-этнические вооруженные конфликты и др.). «Притягивающие факторы» демонстрируют стремление к улучшению жизни (переезд в экономически развитые регионы, в центры образования) [6;88].

Последствия миграции проявляются в различных сферах: политической, социальной, экономической, культурно-психологической, образовательной и других. Они могут иметь как позитивный, так и негативный характер как для общества, так и для личности. Все это определяет актуальность изучения проблем территориального перемещения населения, в том числе регулирования миграции в сфере образования.

Как показывает статистика, подавляющее большинство добровольных мигрантов – это молодые люди в возрасте до 35 лет, что связано с социальной активностью и динамическими характеристиками данной возрастной группы, которая стремится улучшить свою жизнь, выстроить профессиональную карьеру.

Получение образования само по себе выступает фактором миграционной мобильности. Окончание школы молодыми людьми и переезд в другой город, регион или страну открывает перед ними новые возможности и перспективы. Развитие традиций образовательной миграции и формирующегося на ее основе образа «учебного мигранта» как успешного молодого человека приведет национальные экономики к необходимости конкурировать за этот уникальный ресурс.

В настоящее время миграционная привлекательность Российской Федерации по сравнению с другими странами, принимающими мигрантов, невысока и распространяется преимущественно на граждан государств – участников Содружества Независимых Государств. Продолжается эмиграционный отток из страны. Мигранты новых поколений, прибывающие в Российскую Федерацию из государств – участников Содружества Независимых Государств, по сравнению с их предшественниками обладают более низким уровнем образования, знания русского языка и профессионально-квалификационной подготовки [2; 3].

«В перечень стран – основных поставщиков иностранных студентов в Россию входят Китай, Казахстан, Индия, Украина, Вьетнам, Узбекистан и др. Следует отметить, что не стоит надеяться на стабильность этих миграционных потоков. Они могут очень быстро переориентироваться в силу разных обстоятельств на другие регионы и страны мира. Например, если сейчас студенты из стран СНГ едут в Россию из-за сходства систем образования, знания русского языка, наличия родственных связей, то эти притягивающие факторы вскоре будут утрачены в силу сокращения сферы обращения русского языка, все большего расхождения систем образования и активной конкуренции со стороны западных и восточных стран на образовательных рынках стран бывшего СССР. Все активнее в Центральной Азии открываются американские вузы, развивают образовательные программы японские и корейские университеты и фонды; на Украине и в Молдавии активно действуют европейские фонды и университеты; в Азербайджане – Турция и страны Ближнего Востока и т. д. Совершенно очевидно, что без кардинального пересмотра своей политики в сфере привлечения иностранных студентов Российская Федерация вскоре может лишиться своих традиционных стран – доноров учебных мигрантов в СНГ» [5; 25].

По данным, опубликованным на сайте Министерства образования и науки РФ, ежегодно за счет бюджета Российской Федерации получают образование граждане из 150 стран мира. Кроме того, наши специалисты оказывают консультационную поддержку управленцам национальных систем образования. Правительством Российской Федерации утверждена федеральная целевая программа «Русский язык» на 2016-2020 годы, в рамках которой предусмотрены поставки учебников в зарубежные школы, ведущие обучение на русском языке, подготовка и переподготовка преподавателей, создание интернет-ресурсов, позволяющих изучать русский язык и получать информацию о нашей стране и др.

В мире насчитывается более миллиона иностранных выпускников российских вузов, многие из которых занимают значимые посты в своих государствах. На данный момент в России учатся более 200 тыс. граждан зарубежных стран из 150 стран, и это 4% от общего числа иностранных студентов во всех странах мира.

К примеру, по данным УФМС по Ярославской области, в 2014 году здесь обучалось 1300 иностранцев. Многие годы по количеству иностранных студентов лидировала Ярославская медицинская академия, но в последние три-четыре года число иностранных студентов сокращается. Сегодня получают медицинское образование в Ярославле молодые люди из Сирии, Иордании, Индии, Марокко, Намибии, Нигерии и других стран Африки и Азии. Кроме того, иностранные студенты обучаются в ЯрГУ им. П.Г. Демидова, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ЯГТУ и в Ярославском высшем военном училище ПВО. Таким образом, среди обучающихся иностранцев востребованными остаются медицинские, технические и военные специальности.

Стоит отметить, что образовательная миграция охватывает не только иностранных обучающихся из Ближнего и Дальнего Зарубежья, а также иногородних молодых людей,

сменивших место жительства на период получения профессионального образования. Таким образом, проблему образовательной миграции необходимо рассматривать в двух аспектах: во-первых, с точки зрения иногородней образовательной миграции, во-вторых, иностранной образовательной миграции.

Проблемы иногородних учебных мигрантов связаны, в первую очередь, с бытовыми проблемами, а трудности иностранных образовательных мигрантов связаны, в большей степени, с социокультурными сложностями в восприятии ценностей и норм принимающего общества. Единственное преимущество, которое имеют иностранные обучающиеся по сравнению с «иногородними», это их защищенность в правовом плане. Как правило, они приезжают по специальным образовательным программам, за ними закреплены кураторы, которые знакомят с особенностями российской культуры и помогают в решении различных проблем.

Какие преимущества дает иностранная образовательная миграция для России?

Во-первых, отечественная система образования получает прямые денежные доходы от оплаты обучения иностранными студентами. В этом мы видим экономический результат.

Во-вторых, поддержка обучения молодых людей принимающими странами представляет собой наиболее эффективный путь влияния на формирование будущей политической и экономической элиты в других странах. Обучение иностранных обучающихся в течение длительного времени (4-6 и более лет) позволяет молодым людям усвоить традиции и обычаи страны, пересмотреть свои жизненные ценности и отношение к России. Беседы с выпускниками-иностранцами из Северной Африки, обучавшимися в российских вузах более 10-15 лет назад, позволяют сделать вывод о приоритетности для них получения образования именно в нашей стране (речь идет о качестве образования и приобщении к российским культурным традициям). Таким образом, иностранные студенты представляют собой не только источник финансовых выгод, но и своеобразных «агентов влияния», которые, возвращаясь на родину, пополняют национальные элиты и сохраняют лояльность к странам, где они провели студенческие годы. За годы пребывания в России у обучающихся мигрантов изменяются стереотипы восприятия русской культуры, политики, общественной жизни.

Вузы России должны играть главную роль в развитии образовательной миграции, составной частью которой является разработка и совершенствование механизмов адаптации обучающихся. Учитывая демографическую «яму» в среде российских абитуриентов, привлечение на учебу в Россию как можно большего числа иностранной молодежи позволит российской системе образования выстоять в сложных экономических условиях. А для региональных образовательных центров задача привлечения на учебу большего количества иностранцев также приобретает решающее значение [3; 42].

За последние десятилетия происходят изменения в миграционной политике Российской Федерации. Президентом Российской Федерации была утверждена «Концепция государственной миграционной политики» до 2025 года, в которой актуализированы основные принципы, направления, задачи и механизмы реализации в сфере миграционной деятельности. Важно обратить внимание на тот факт, что в миграционном законодательстве выделено понятие – «*образовательная (учебная) миграция*», под которой понимается «миграция с целью получения или продолжения образования» [2]. Учебная миграция – это миграционный поток, обусловленный получением высшего образования. Расширенный формат такого потока – образовательная миграция включает в себя не только студентов (магистров, бакалавров, специалистов), но и аспирантов, докторантов, слушателей подготовительных курсов, т. е. является миграционным потоком, обусловленным получением образования в широком смысле этого слова [7:8].

Также в последнее время активно употребляется дефиниция «*академическая мобильность*», определение которой также дано в Концепции. «Это международные перемещения ученых и преподавателей в целях осуществления научной и преподавательской деятельности, обмена опытом, представления результатов исследований, а также в других профессиональных целях» [2].

В области содействия образовательной (учебной) миграции в Российской Федерации и поддержки академической мобильности в Концепции указаны следующие приоритетные задачи:

- совершенствование условий для обучения в российских образовательных учреждениях на разных уровнях подготовки российских и иностранных студентов вне зависимости от гражданства и места проживания;
- увеличение контингента студентов в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования из числа иностранных граждан, преимущественно граждан государств – участников Содружества независимых государств;
- совершенствование условий пребывания в Российской Федерации иностранных студентов, их социально-культурной адаптации, медицинского страхования, обеспечения безопасности;
- экспорт российских образовательных услуг в страны – источники массовой миграции в Российскую Федерацию;
- содействие мобильности специалистов, занимающихся преподавательской, исследовательской и экспертно-аналитической работой в образовательных учреждениях и научных организациях;
- организационное, информационное и финансовое содействие образовательным учреждениям и научным организациям в реализации программ международной академической мобильности и в привлечении зарубежных ученых на основе долгосрочных трудовых контрактов;
- предоставление иностранным студентам, обучающимся в Российской Федерации, права заниматься трудовой деятельностью в период обучения на тех же основаниях, что и российским студентам;
- предоставление возможности иностранным гражданам работать по полученной специальности в Российской Федерации непосредственно после завершения обучения в российских образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования;
- создание центров довузовской подготовки, изучения русского языка в образовательных учреждениях начального профессионального образования в странах с наиболее интенсивными миграционными потоками;
- упрощение административных процедур, связанных с въездом и пребыванием на территории Российской Федерации иностранных граждан с целью преподавательской, исследовательской и экспертно-аналитической работы в образовательных учреждениях и научных организациях, в том числе для участия в конференциях и семинарах;
- введение упрощенного порядка получения иностранными гражданами, въехавшими на территорию Российской Федерации с целью преподавательской, исследовательской и экспертно-аналитической работы в образовательных учреждениях и научных организациях, и членами их семей статуса постоянно проживающих в Российской Федерации;
- упрощение въезда членов семей иностранных граждан, прибывших с целью преподавательской, исследовательской и экспертно-аналитической работы в образовательных учреждениях и научных организациях, и снятие ограничений для осуществления ими трудовой деятельности и обучения;
- разработка системы грантов для граждан Российской Федерации, получивших профессиональное образование за рубежом, с целью содействия их возвращению;
- содействие соотечественникам, в том числе их детям, проживающим за рубежом, в получении образования на территории Российской Федерации;

– разработка минимально необходимого перечня услуг по медицинскому страхованию для иностранных граждан, обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации [2].

Таким образом, миграция раньше рассматривалась в большой степени с точки зрения решения демографических проблем, восполнения естественной убыли населения, а в современных проектах речь идет об экономической роли миграции в судьбе страны и в жизни каждого из нас. Стимулирование и развитие образовательной миграции не только имеет большое значение для изменения демографической ситуации, но и положительно влияет на рынок труда. В случае возвращения бывших студентов на родину, государство, осуществившее их профессиональную подготовку и мировоззренческое формирование, все равно оказывается в выигрыше – выпускники несут в свои страны российскую культуру, технологии и сложившиеся предпочтения. Таким образом, очевидные демографические, экономические, социальные, политические преимущества образовательной миграции могут послужить основанием для развития образовательной миграции как важной части социально-экономической политики России.

Библиографический список

1. Бугайчук, Т.В., Тарханова, И.Ю. Изучение социально-психологической активности современной молодежи (на примере Ярославской области) [Текст]. / Т.В. Бугайчук, И.Ю. Тарханова // Youth World Politic. 2013. – № 1. – С. 81-85.
2. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 09.01.2016).
3. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011-2020 гг. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.intpr.ntf.ru> (дата обращения 09.01.2016).
4. Косевич А.В. Проблемы экспорта российских образовательных услуг в условиях обострения международной конкуренции [Текст]. / А.В. Косевич. // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. – № 6 (221). – Экономика. Вып. 31. – С. 22–28. [Электронный ресурс] URL: <http://www.lib.csu.ru/vch/221/004> (дата обращения 10.01.2016)
5. Рязанцев, С., Письменная, Е. Временная миграция в России: формы, тенденции, эффекты для рынка труда [Текст]. / С. Рязанцев, Е. Письменная. // Служба занятости. – 2014. – № 2. – С. 24-27.
6. Социальная работа с молодежью: Учебное пособие [Текст]. / под ред. д.п.н., проф. Н.Ф. Басова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К⁰», 2012. – 328 с.
7. Учебная миграция из стран СНГ и Балтии: потенциал и перспективы для России [Текст]. / под ред. К.А. Гаврилова, Е.Б. Яценко. – М.: Фонд «Наследие Евразии», 2012. – 210 с.

УДК 159.9

Стоюхина Н.Ю.

ИЗ ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ: УРОКИ ПСИХОЛОГИИ КАК ЭЛЕМЕНТ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СССР

Аннотация: В современных условиях модернизации высшего образования психологическое знание остается востребованным. Введённые в старшие классы средних школы уроки психологии после Великой Отечественной войны решали множество задач: воспитание через предмет идейной направленности; формирование у учащихся способности понимать других людей, их индивидуальное своеобразие и строить с ними отношения; формирование самосознания учащихся, их способности к саморегуляции и саморазвитию способствовали в целом повышению гражданской идентичности подростков.

Ключевые слова: история психологии, история преподавания психологии в средних школах, методика преподавания психологии, Постановление «О преподавании логики и психологии в средней школе».

FROM HISTORY OF TEACHING PSYCHOLOGY IN SOVIET SCHOOL:

PSYCHOLOGY LESSONS AS ELEMENT OF CIVIL IDENTITY OF PUPILS IN USSR

Annotation. *Within the modern conditions of modernization of higher education the psychological knowledge is in demand. Psychology lessons introduced in secondary school after World War II solved lots of problems: education through the ideological orientation of the object; the formation of pupils' ability to understand other people and their individual identity and to build a relationship with them; the formation of consciousness of pupils and their ability to self-control and self-development contributed to the overall improvement of the civil identity of adolescents.*

Keywords: *history of psychology, history of teaching psychology in secondary school, methods of teaching psychology, Resolution «On teaching of logic and psychology in secondary school».*

Еще недавно, во второй половине 1990-х – начале 2000-х, уроки психологии в школах были фактом никого не удивляющим, обсуждаемым с разной степенью горячности на различных уровнях, да и возможность получения специальности с названием «Психолог. Преподаватель психологии» в системе высшего профессионального образования говорит о безусловном признании психологии как учебной дисциплины. Однако, история преподавания психологии в отечественных школах XX в. имеет драматическую историю [14, 16]. Психология как учебный предмет неоднократно включалась в школьные учебные планы и через несколько лет исключалась из них, каждый раз имея официальное объяснение, абсолютно не тождественное реальному. Так, в первый раз психологическое знание через уроки было введено в средние школы и гимназии в 1906 г., но этот период, достаточно широко представленный в литературе, закончился в 1917 г. История преподавания психологии в советское время еще не написана и поэтому требует глубокого осмысления. Остановимся в этой статье лишь на некоторых фактах.

История преподавания психологии в советское время началась 3 декабря 1946 г., когда вышло Постановление ЦК ВКП(б) «О преподавании логики и психологии в средней школе», где признавалось совершенно ненормальным, что в средних школах не изучается логика и психология. ЦК ВКП(б) счел необходимым ввести в течение четырех лет, начиная с 1947/1948 учебного года, преподавание этих предметов во всех школах Советского Союза. В соответствии с этим Постановлением за два последующих учебных года преподавание психологии было введено в 598 средних школах [9].

Почему психология в школы была введена именно после окончания войны, когда страна была разрушена, было плохо с продовольствием и товарами народного потребления, народное хозяйство требовали немедленного восстановления, огненный вал прошедшей войны, прокатившись по территории Советского Союза, отметил своей страшной меткой миллионы детей на бывших оккупированных территориях; казалось бы, какое дело государству до уроков психологии и логики в школах? Может быть, и в Советском Союзе того времени педагоги и психологи сочувственно отнеслись к трагедиям детей войны, решили обратить особое внимание на детскую душу, сделать ее сильнее посредством введения уроков психологии так, как это было в гуманистической деятельности Педагогического бюро средней и низшей школы за границей под руководством В.В. Зеньковского в Праге? Тогда педагоги, собрав детей-эмигрантов, перенесших ужасы Гражданской войны и потерю родины, в своей работе поставили задачу - «заботу о душе детской, о ее выпрямлении и оздоровлении, об ее освобождении от тяжкого груза всего пережитого» [5; 161].

В литературе встречается несколько точек зрения, объясняющих, что же способствовало авторитету психологического знания в обществе.

Историки психологии В.Н. Кольцова и Ю.Н. Олейник, отмечая воздействие Великой Отечественной войны на развитие психологии в стране, подчеркивают, как одно из следствий – существенное повышение статуса психологии в обществе, что, в свою очередь, отразилось на создании новых исследовательских, образовательных и координирующих

психологических центров, на увеличении общего числа психологов, на введении психологии как обязательного для изучения предмета в средней общеобразовательной школе, награждении ряда психофизиологов правительственными наградами и т.д. [7;143].

Историк образования М.В. Богуславский пишет, что именно в годы войны осуществлялась достаточно решительная реформа в организации учебно-воспитательного процесса, в системе образования в целом, «причем все изменения продолжали, закрепляли и в известной мере логично завершали ту смену парадигм, которая произошла в середине 30-х годов» [4;135-136], были сформулированы в материалах намечавшейся в то время, но не состоявшейся реформы школы (из-за начавшейся войны). В соответствии с партийно-правительственными постановлениями 1931-1936 гг. изменилась школьная система. Все прежние типы школы (девятилетка, ШКМ, ФЗС и т.п.) были отменены, и создана единая общеобразовательная школа, включающая три ступени: начальная школа (I-IV классы), неполная средняя (I-VII классы) и средняя – десятилетка. Введены обязательные предметные программы с точно очерченным кругом систематизированных знаний, классно-урочная организация школьной работы, твердое расписание, определен допустимый количественный состав учащихся класса; подчеркивалась необходимость использования таких методов обучения, как рассказ, беседа, объяснение учителя, в сочетании с письменными и устными упражнениями, изучением учебника, занятиями в кабинетах; стал обязательным систематический учет знаний по пятибалльной системе; декларированы руководящая роль учителя и его ответственность за результаты обучения школьников; введены стабильные, удовлетворяющие требованиям науки учебники, утверждаемые коллегией Наркомпроса после предварительного рассмотрения; учебники должны были соответствовать идейно-теоретическому и методическому содержанию школьной программы. Особое внимание в школе начинает уделяться преподаванию гуманитарных дисциплин, которые были призваны формировать коммунистическое мировоззрение учащихся.

После Великой Отечественной войны продолжалось реформирование школы, начатое в 30-е годы: школы в крупных городах были разделены на мужские и женские, введены школьная форма и жесткие дисциплинарные меры, предусматривающие наказания учащихся.

Историк культуры М.Л. Майофис, демонстрируя значимость периода 1944-1950 гг. в истории послевоенного среднего образования, устанавливает его «непосредственную связь с образовательными инновациями 1960-1970-х г., обеспечивших лучшие достижения советской и постсоветской школы 1980-2010-х гг.» [8; 37] и называет: введение самостоятельной работы школьников, возникновение интереса к американской педагогике, введение 11-го педагогического класса, «изобретение» индивидуального подхода [8]. Как нельзя лучше сюда вписывается и преподавание психологии в старших классах.

Существует еще одна точка зрения, авторы которой философы, логики.

В.И. Кобзарь [6;11] высказал гипотезу, согласно которой восстановление логики как предмета преподавания и научной разработки началось еще до войны, с 1939 г., и было инициировано властью. В.И. Кобзарь выдвигает предположение, что это связано с письмом С.И. Поварнина И.В. Сталину.

Философ, логик С.И. Поварнин (1970-1952) в 1916 г., став приват-доцентом Петроградского университета, работал в нем до 1923 г., до того, пока власти не предложили ему уйти; долгие годы не преподавал, но, не утратив интереса к проблемам логики, следил за публикациями. Возможно, почувствовав в конце 1930-х гг. изменения в идеологических установках власти, инициированных Сталиным, он в 1939 г. обратился к нему с письмом, черновик которого сохранился и был опубликован [3;140]. Ученый недоумевал, почему в школах не изучается логика: «Разве умение быстро, уверенно анализировать и проверять чужие и свои выводы и доказательства не важно для практики современного человека? А этому чрезвычайно может помочь знание состава и строения доказательств и выводов, знание видов их, с их слабыми и сильными сторонами и т.д. Теория и здесь, как и везде, облегчит и ускорит достижения даже очень крупных умов, не говоря уже об умах среднего

разряда... Такие существенные проблемы, как учение об умозаключениях и доказательствах, о принципах последовательности мыслей, надо поставить заново, начать работу исследования заново, на живом современном материале и в современном масштабе. Тут обширное поле плодотворной работы для молодых ученых. Пробел рано или поздно придется заполнить. Это совершенно неизбежно. Почему же не начать эти работы теперь? Время не терпит... Глубокоуважаемый Иосиф Виссарионович! Вам так дорого развитие науки и мысли в СССР. Может быть, Вы найдете правильным и своевременным как-нибудь столкнуть и этот вопрос с мертвой точки» [3;140].

Именно это письмо в защиту логики, по мнению В.И. Кобзаря, было одной из причин возвращения логики (и психологии) в школы и вузы, ведь традиционно психология и логика шли вместе под названием «философской пропедевтики».

Философы Г.С. Батыгин и И.Ф. Девятко рассматривают преподавание психологии и логики, а также партийно-политическую учебу в русле единого философского образования, которое должно было начаться в 1941 г., когда ЦК ВКП(б) поручил Институту философии подготовить соответствующие учебники для школ. Хотя война нарушила план, но «долговременную тенденцию определяло иное обстоятельство: тематическая программа философии формировалась под знаком канонизации «Краткого курса истории ВКП(б)» [2;173-174]. После опубликования Постановления ЦК ВКП(б) «О постановке партийной пропаганды в связи с выпуском «Краткого курса истории ВКП(б)» (ноябрь 1938 г.) началось формирование единой системы философско-политического образования. В Постановлении осуждалось пренебрежительное отношение к советской интеллигенции и предписывалось изучать основы марксизма-ленинизма во всех учебных заведениях и в многоступенчатой системе пропаганды. Положение философской науки принципиально менялось.

Следует признать, что в основе введения психологии в школы, безусловно, лежал идеологический момент, чему находим подтверждение в методической литературе по преподаванию психологии в школах, изданной уже после Постановления 1946 г. Психология как учебная дисциплина «работала» на одну-единственную цель – воспитание нового, советского человека [12, 15].

В методическом письме, подготовленном научно-исследовательским институтом психологии Академии педагогических наук РСФСР, декларировались следующие задачи курса психологии:

- дать учащимся систему фактических знаний по этому предмету: «дать понимание психики как свойства особым образом организованной материи, как отражения объективной реальности; дать картину развития психики и сознания на основе марксистско-ленинского учения; раскрыть общественно-историческую обусловленность сознания; показать значение научного объяснения психики в борьбе с религиозными представлениями, суевериями, различного рода предрассудками и другими пережитками капитализма в сознании людей» [1;3];
- развивать у старшеклассников чувство национальной гордости за великие достижения русской науки в области познания сущности психических процессов и свойств личности; «показать учащимся высокий духовный облик советского человека, его цельность и внутреннее превосходство над людьми, проникнутыми буржуазной идеологией, обрисовать важнейшие качества советского человека..., показать формирование этих качеств в условиях социалистического строя, подчеркнуть бурный рост талантов и способностей в стране победившего социализма» [1;4];
- помочь учащимся в познании психической жизни людей, в оценке поступков и мотивов поведения человека с позиций коммунистической морали; побудить учащихся к познанию самих себя, «указать пути сознательного формирования своих интересов, способностей, воли, характера, сознательного самовоспитания, воспитать в себе лучшие качества советского человека» [1;5].

Вышло множество методических статей, пособий, учебной литературы, авторами которых были В.Н. Колбановский, К.Н. Корнилов, П.А. Размыслов, А.Н. Леонтьев,

А.Р. Лурия, К.А. Рамуль, Н.А. Рыбников, Ю.А. Самарин, А.А. Смирнов, М.В. Соколов, Б.М. Теплов, Г.А. Фортунатов, М.Г. Ярошевский [15, 16]. Заметно выделялась статья Б.Г. Ананьева «О воспитательных задачах преподавания психологии», опубликованная в 1948 г. в сборнике методических материалов «В помощь преподавателю психологии в средней школе», изданного тиражом 10 тысяч экземпляров. Статья открывает сборник и носит программный характер [11, 13].

Сейчас, спустя 60 лет после выхода этой книги, многое изменилось, но обращают на себя внимание идеологические ударения и акценты, присущие времени выхода статьи Б.Г. Ананьева. Указывая на то, что психология вводится в последнем классе школы, Б.Г. Ананьев предостерегает от сведения ее к ранее пройденным дисциплинам, настаивает на строго научном подходе к ее преподаванию. Он отмечает, что целью изучения этого предмета должно стать обобщение и завершение школьных знаний о человеке и его сознании: психология «должна преподаваться как система научных знаний о психических процессах и сознании личности» [1;6]. Важным, на его взгляд, является ознакомление учащихся с психологическими методами исследования, потому что «усвоение знаний о методах психологического познания имеет мировоззренческое значение, поскольку рушит легенду о непознаваемости психического, опровергая идеалистические «теории» о самостоятельном и самодвижущемся «духе». Перед учащимися должны быть раскрыты еще и те методы, которые обеспечивают научный, следовательно, материалистический, характер современных психологических знаний» [1;6].

Помимо основной задачи – *воспитание через предмет идейной направленности* – Б.Г. Ананьев выделяет еще две задачи преподавания психологии в средней школе:

– *формирование у учащихся способности понимать других людей, их индивидуальное своеобразие и, опираясь на это, правильно строить с ними отношения.* Он отметил, что «усвоение психологических знаний поднимает на уровень теоретического научного знания отношения молодого человека к другим людям, вооружает его средствами познания людей и их индивидуальных особенностей... Познание других людей, возможность разобраться в мотивах их деятельности, способностях, в интересах, склонностях, чертах характера, умение индивидуально подойти к человеку – ко всему этому в известной мере должна теоретически подготовить учащихся психология» [1;7]. Необходимо также рассказать ученикам различные сферы применения психологии – в области воспитания, образования, труда, искусства, спорта, военного дела и т.д.

– *формирование самосознания учащихся, их способности к саморегуляции и саморазвитию.* Б.Г. Ананьев подчеркивал, что «сознательное усвоение психологических знаний учащимися неизбежно влияет на рост самосознания молодых людей, способствует овладению ими собственными нервно-психическими процессами и действиями... Учащиеся должны приучаться не только к анализу собственных психических процессов и индивидуальных качеств, но и к активному воздействию на них с целью развития в себе ценных качеств ума, воли и характера» [1;8]. Он считал, что усвоение знаний о закономерностях памяти, речи, внимания, мышления приведут учащихся к самостоятельной сознательной работе над собой и, в конце концов, станет «жизненно важной проблемой для молодого человека в результате сознательного усвоения им психологических знаний. Эта работа должна быть самым существом курса психологии...» [1;9].

Обозначение такой задачи, как *индивидуальный подход к людям*, было в то время необычным, новым. Об этом не было сказано никем из авторов многочисленных методических статей. Своевременностью и адресной точностью отличается третья задача – *самовоспитание*. Как известно, именно в подростковом возрасте человек испытывает к себе глубокий интерес, смешанный с самокритичным отношением, и именно в это время ему предоставляются как раз те знания, овладев которыми, он может совершенствоваться.

Ю.А. Самарин, возглавлявший работу над методикой преподавания психологии в Ленинградском филиале Академии педагогических наук, также особо отметил воспитательную задачу нового учебного предмета «как задачу воспитания характера

учащихся, путем разъяснения закономерностей развития психических процессов и свойств личности и раскрытия путем воспитания в себе необходимых качеств советского человека», взаимосвязанных между собой, «ибо коммунистическое мировоззрение предъявляет требования к характеру советского человека и в свою очередь воспитание характера основано на выработке стойких убеждений в... на формировании коммунистического мировоззрения» [10;12]. В связи с этим учитель должен показать «моральную сторону лучших людей человечества, ...благородный облик советского человека» [10;17] на примерах главных героев советской литературы таких, как Олег Кошевой, Павка Корчагин, летчик Мересьев и др., а также дать «некоторые практические указания о том, как работать над развитием своих способностей, как воспитывать свою волю и характер, как управлять своим вниманием и памятью, как овладеть собой» [10;20].

При внимательном чтении методической литературы 40-50-х гг. прошлого века по психологии для школ хорошо видны приметы того времени: дети с оккупированных территорий могли воспринять чуждую идеологию, поэтому была необходима контрпропаганда; потеря научных ресурсов СССР в годы войны (из научных учреждений, оказавшихся в зоне временной оккупации или в районах, близких к фронту, пострадали треть от общего довоенного числа научных учреждений, полностью или частично были разрушены 334 вуза); логика вскоре развернувшейся «холодной войны», основной идеологический и пропагандистский пресс которой был направлен на собственное население.

В целом можно говорить о том, что история преподавания психологии в отечественных школах в середине XX в. пока представляет собой *terra incognita*, лишь отдельные ее фрагменты медленно проступают сквозь толщу идеологии. Можно только сожалеть об очередном «исключении» уроков психологии в школе. Конечно, нагружать идеологией учебную дисциплину – плохая идея, но почему бы старшеклассникам не открыть путь к познанию себя...

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. О воспитательных задачах преподавания психологии В помощь преподавателю психологии в средней школе. Сборник методических материалов. [Текст]. / Б.Г. Ананьев. – Л., 1948. – 108 с. – С. 3-10.
2. Батыгин, Г.С., Девятко, И.Ф. Советское философское сообщество в 40-е гг. [Текст]. / Г.С. Батыгин, И.Ф. Девятко. // Философия не кончается. Из истории отечественной философии: XX век, 20-50-е гг. – М.: РОССПЭН, 1998. – 719 с.
3. Бирюков, Б.Б. Трудные времена философии: отечественная историческая, философская и логическая мысль в предвоенные и первые послевоенные годы [Текст]. / Б.Б. Бирюков. – М.: Ком Книга, 2006. – 160 с.
4. Богуславский, М.В. XX век российского образования [Текст]. / М.В. Богуславский. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
6. Дети эмиграции: Воспоминания. Сборник статей [Текст]. / под ред. проф. В.В. Зсньковского. – М.: Аграф, 2001. – 256 с.
7. Кобзарь, В.И. Очерк истории логики в России [Текст]. / В.И. Кобзарь. // Логика. Библиографический справочник (Россия – СССР – Россия). – СПб.: Наука, 2001. – 488 с. – С. 10-13.
8. Кольцова, В.А., Олейник, Ю.Н. Советская психологическая наука в годы Великой Отечественной войны (1941-1945) [Текст]. / В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник – М.: Московский гуманитарный университет, Институт психологии РАН, 2006.
9. Майофис, М. Предвестия «оттепели» в советской школьной политике позднесталинского времени / Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940-1980-е): Коллективная монография [Текст]. / М. Майофис. – М.: Новое литературное обозрение, 2015. – 720 с. – С. 35-106.
10. О преподавании психологии в средней школе [Текст]: методическое письмо МП РСФСР. – М: Учпедгиз, 1949.

11. Самарин, Ю.А. О задачах и методике преподавания психологии [Текст]. / В помощь преподавателю психологии в средней школе. Сборник методических материалов /. Под ред. члена-корр. АПН проф. Б.Г. Ананьева. – Л., 1948. – 108 с. – С. 11-38.
12. Стоюхина, Н.Ю. Б.Г. Ананьев о месте и значении психологии как учебного предмета в школе [Текст]. / Ананьевские чтения. – 2007: Материалы научно-практической конференции. / Под ред. Л.А. Цветковой. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2007. – С. 358-359.
13. Стоюхина, Н.Ю. Возвращение психологии в отечественную школу (40-50-е гг. XX ст.): историко-психологический контекст [Текст]. / Н.Ю. Стоюхина. // Психология и школа. – 2009. – № 4. – С. 84-90.
14. Стоюхина, Н.Ю. К 60-летию выхода статьи Б.Г. Ананьева «о воспитательных задачах преподавания психологии» [Текст]. / Н.Ю. Стоюхина. / Методология комплексного человекознания и современная психология. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 603 с. – С. 98-103.
15. Стоюхина, Н.Ю. Методика преподавания психологии: история, теория, практика: Учебное пособие [Текст]. / Н.Ю. Стоюхина. – М.: Флинта, 2009. – 184 с.
16. Стоюхина, Н.Ю. О причинах возобновления уроков психологии после Великой Отечественной войны: история и предположения [Текст]. / Н.Ю. Стоюхина. // Вестник Университета Российской Академии образования. – 2008. – № 3. – С. 129-132.
17. Стоюхина, Н.Ю. Преподавание психологии в системе отечественного образования: история и современность. Монография [Текст]. / Н.Ю. Стоюхина. – Н.-Новгород: Нижегородский институт экономического развития, 2005. – 306 с.
18. Стоюхина, Н.Ю. Преподавание психологии в школе: Россия, XX век. Хрестоматия. [Текст]. / Н.Ю. Стоюхина. – Нижний Новгород: Нижегородский институт экономического развития, 2004. – 314 с.

УДК 384

Филиппова М.В., Федорова П.С., Бугайчук Т.В.

О ПРОГРАММЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КЛИЕНТОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА

Аннотация. В статье представлена программа патриотического воспитания инвалидов в условиях психоневрологического интерната, определена специфика методов работы и форм взаимодействия с клиентами интерната.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, развитие ценностно-смысловой сферы личности инвалидов, цели, задачи, методы.

Filippova M.V., Fedorova P.S., Bugaychuk T.V.

ABOUT THE PROGRAM CUSTOMER PATRIOTIC EDUCATION PSYCHO- NEUROLOGICAL BOARDING

Annotation. The article presents a program of patriotic education of persons with disabilities in the psycho-neurological boarding defined specificity working methods and forms of interaction with customers boarding.

Keywords: patriotic education, the development of value-semantic sphere of the person of persons with disabilities, goals, objectives, methods.

В связи с тем, что в настоящее время гражданско-патриотическое воспитание становится задачей государственной важности, поэтому в психоневрологических интернатах работа по патриотическому воспитанию не менее важна и актуальна. Она направлена на знакомство с истоками национальной культуры, формирование чувства гордости за свой народ, уважения к его свершениям, героическому прошлому.

С 2016 года стала реализовываться Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», которая была утверждена Правительством РФ 30 декабря 2015 года. Её основные проектно-программные ориентиры сохраняют сложившиеся за последние десятилетия традиции патриотического воспитания

граждан Российской Федерации и обеспечивают непрерывность воспитательного и социокультурного процесса формирования патриотического сознания российских граждан в контексте инновационных процессов развития российского общества. Мы считаем, что патриотическое воспитание предполагает формирование гражданской ответственности за судьбу страны, чувства сопричастности к великой истории и культуре России, воспитание гражданина, любящего свою Родину, имеющего активную жизненную позицию.

Обобщим опыт работы по выше обозначенной проблеме, с 2016 года в нашем интернате реализуется программа патриотического воспитания, цель которой – формирование у клиентов интерната любви к Родине, бережного отношения к народным традициям, обычаям, уважения к историческому прошлому страны, воспитание патриотизма, формирование гражданской позиции.

Основные задачи программы:

1. воспитание чувства патриотизма, сопричастности к героической истории Российского государства;
2. формирование правовой культуры, гуманистического мировоззрения, способности к самореализации;
3. духовно-нравственное становление личности;
4. развитие ценностно-смысловой сферы личности;
5. формирование активной жизненной позиции гражданина и патриота;
6. воспитание гражданственности, гражданской идентичности, социальной ответственности, толерантности, приверженности к гуманистическим и демократическим ценностям, положенным в основу Конституции РФ;
7. формирование чувства принадлежности к национальной культуре, развитие национального самосознания.

Пути достижения поставленных задач различны и выбираются с учетом заболевания и психологических особенностей клиентов и изучаемого материала. Специфика нашего учреждения предполагает принятие клиента инвалида как личность, признание его индивидуального своеобразия, его права проявлять своё «Я» на том уровне развития, которого он достиг в жизни. Исходя из этого, методика работы по патриотическому воспитанию с клиентами интерната переориентирована на его индивидуальное развитие личности.

Основные направления по привитию патриотизма у клиентов интерната:

- Краеведческое. Изучение истории, культуры, природы своей местности, своей страны.
- Военно-патриотическое. Изучение воинских традиций, военной истории.
- Героико-патриотическое. Изучение и сохранение памяти о героических событиях и подвигах в ВОВ и примеров служения Отечеству.

Основным средством для воспитания настоящего патриота является включение в разнообразные виды практической деятельности и формирование у них навыков и привычек, опыта патриотического поведения. Поэтому в работе делается акцент на разнообразие форм и методов организации познавательной деятельности наших клиентов. Это и проектная деятельность, например, творческий проект-конкурс «Герб нашего города» или творческий проект «Охрана природы». Также познавательные беседы: День флага, День народного единства, День Героев России, «Что значит быть культурным?» и т.д. Помимо этого реализуется творческая деятельность: конкурсы, выставки, фестивали – конкурс военно-патриотической песни «Песня в солдатской шинели», конкурс рисунков на патриотическую тематику. В интернате проводятся и социальные акции: акция «Мое Отечество», «Родной край», «Я – гражданин», посвященная Дню Конституции, акция «Забота».

Особое место в реализации перспективных технологий по патриотическому воспитанию в нашем интернате занимает включение приемов исследовательской работы. Такой подход позволяет перевести клиента в активного участника процесса воспитания. Исследовательское поведение – один из важнейших источников получения инвалидами представлений о мире. Исследовать, открыть, изучить – значит сделать шаг в неизведанное и

непознанное. Особое место в формировании исследовательской культуры на занятиях занимает метод проектов. Действенность этого метода обусловлена тем, что он позволяет нашим подопечным выбрать деятельность по своим интересам и через дело, которое соответствует их способностям. Выполняя проекты, они осваивают методы творческой деятельности, учатся самостоятельно находить и анализировать информацию, получать и применять знания по различным отраслям, приобретать умения и навыки практической работы, опыт решения реальных задач. Кстати, хотелось бы отметить, что практика использования методов исследовательского обучения в процессе реабилитационной работы находит все большее применение. Метод проектов способствует формированию навыков рефлексии, критического и творческого мышления, воспитывает коммуникативные навыки, обучает взаимодействию в группе, умению публично выступать и работать в команде.

Кроме того, он воспитывает целеустремленность, ответственность, инициативность и настойчивость, уверенность в своих силах, положительное отношение к жизни.

Если проектная работа выполняется проживающими с удовольствием, вызывает познавательный интерес, приносит радость, то значит она менее энергозатратна. Поэтому проектный метод является и здоровьесберегающим.

Использование метода проектов способствует развитию различных компетентностей: социально-адаптивной (гражданственной), когнитивной (познавательной), информационно-технологической, коммуникативной.

Таким образом, планируемые результаты по патриотическому воспитанию следующие:

- положительное отношение и любовь к близким, к организации, своему селу, городу, народу, России;
- начальные представления о моральных нормах и правилах нравственного поведения, в том числе об этических нормах взаимоотношений в семье, между поколениями, этносами, носителями разных убеждений, представителями различных социальных групп;
- ценностное отношение к России, своему народу, своему краю, отечественному культурно-историческому наследию, государственной символике, законам Российской Федерации, родному языку, народным традициям, старшему поколению;
- опыт постижения ценностей гражданского общества, национальной истории и культуры;
- опыт ролевого взаимодействия и реализации гражданской, патриотической позиции;
- опыт социальной и межкультурной коммуникации;
- знания о правах и обязанностях человека, гражданина, семьянина, товарища.

УДК 159.9

Яковенко А.П.

ЭТНИЧЕСКАЯ ДИСКРИМИНАЦИЯ И ФАКТОРЫ ЕЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ

Аннотация. Проблемы различных форм дискриминации стоят достаточно остро, в последнее время все более обостряется вопрос межнационального напряжения и как факт собственно национальной дискриминации. В этой связи социально-психологический процесс как этническая самоидентификация, непосредственно влияет на процесс установления межнациональных отношений.

Ключевые слова: межнациональное напряжение, национальная дискриминация, этническая самоидентификация.

Yakovenko A.P.

ETHNIC DISCRIMINATION AND FACTORS OF ITS

Annotation. Problems of various forms of discrimination are quite acute in recent years have further exacerbated the issue of inter-ethnic tension and as a fact of their own national discrimination. In this context, socio-psychological process as ethnic identity, directly affects the process of establishing international relations.

Keywords: ethnic tensions, ethnic discrimination and ethnic identity.

Проблемы различных форм дискриминации стоят достаточно остро как в России, так и в других странах, в последнее время все более обостряется вопрос межнационального напряжения и как факт собственно дискриминации на национальной почве. Факторов, влияющих на возникновения дискриминации по национальному признаку, достаточно много и их подробная классификация и работа с ними интересует многих специалистов – экономистов, юристов, социологов, педагогов, психологов и т.д. Наиболее подробно мы рассмотрим социально-психологические факторы, влияющие на формирование негативных этнических стереотипов в межнациональных отношениях.

Перейдем собственно к определению понятия этническая дискриминация.

Национальная дискриминация – (от лат. *discriminatio* – различение) – ограничение прав группы граждан в силу их этнических (национальных) различий. Этническая дискриминация проявляется, прежде всего, в межэтнических отношениях; на уровне государства – в принятом законодательстве и негативной политике, обычно в отношении этнических меньшинств. Неформальный аспект этнической дискриминации проявляется в утвердившихся в обществе обычаях, стереотипах, предрассудках, моделях поведения. Этническая дискриминация ведет к этнической поляризации общества, закреплению этнического неравенства, преимуществ в осуществлении интересов, устремлений, возможностей одной этнической группы, общности над другой. Она провоцирует напряженность в обществе, ведет к межэтнической конфронтации, проявлению насилия и агрессивности, вызывает противодействие политике диктата, ведет к консолидации и росту этнической сплоченности [2].

По убеждению заместителя главы администрации президента РФ руководителя департамента по межнациональным отношениям Магомедова: «Жители России должны себя чувствовать гражданами одной страны, и заниматься развитием межнациональных отношений необходимо на всероссийском уровне. Я считаю, что и на всероссийском уровне это надо делать. Это же одно из условий многонационального государства – чтобы каждая народность, национальность, живущая в этой стране, чувствовала, что она является членом огромной большой семьи российского государства. Мы себя считаем россиянами, и нужно понимать, что мы такие же россияне, как русские, чеченцы, якуты, татары, чуваша и так далее. Мы должны себя чувствовать гражданами одной страны. А мы не всегда это ощущаем», - заявил в интервью Магомедов.

Наша страна является одной из самых многонациональных, в связи с этим проблемы этнической дискриминации всегда требуют особого внимания, бережливости и корректировки.

Основными типами дискриминации в юридическом смысле можно считать прямую и косвенную дискриминацию.

Дискриминация означает неравное обращение с лицами, находящимися в сопоставимом положении, из-за определенной врожденной или приобретенной характеристики. Она может быть открытой и латентной. Согласно определению, данному в Общей политической рекомендации № 7 Европейской Комиссии против расизма и нетерпимости, прямая расовая дискриминация означает любое неодинаковое обращение по таким основаниям, как раса, цвет кожи, язык, религия, гражданство и национальное или этническое происхождение, не имеющее объективного и разумного оправдания. Неодинаковое обращение лишено объективного и разумного оправдания, если оно не преследует легитимную цель или если отсутствует разумная соразмерность между используемыми средствами и поставленной целью [1].

Косвенная, или непрямая, дискриминация означает, что определенное требование, не использующее конкретный классифицирующий признак (как раса, этничность, пол и пр.), оказывает относительно неблагоприятное воздействие на лиц, относящихся к группе, выделяемой на основе этого признака.

Следует отметить, что в Конституции РФ (ст. 19) содержится открытый перечень признаков, которые не могут служить основанием для различия в обеспечении прав и свобод. Но пояснения данных признаков требует тщательной разработки необходимой нормативно-правовой базы.

Дискриминация по расовым, этническим, национальным и т.д. основаниям может проявляться во всех областях общественной жизни, при этом формы и проявления, как показывает мировой опыт, принципиально не отличаются от ситуаций дискриминации по иным признакам. При доказывании дискриминации по этническому и расовому признаку может возникнуть необходимость определения принадлежности лица, предположительно подвергнувшегося дискриминации, к той или иной этнической группы.

В России преимущественно обсуждаются вопросы культурного развития групп и межкультурного диалога, и в таком контексте из рассмотрения выпадают проблемы равенства и равноправия индивидов. При этом иногда по умолчанию ограничивается область рассмотрения: подразумевается, что проблемы противодействия дискриминации тождественны защите меньшинств, хотя зачастую под дискриминационные признаки попадают и титульная нация. Во-вторых, связанные с этничностью социальные проблемы ассоциируются с проявлениями агрессии: насилием, возбуждением вражды и конфликтами. Акцент на крайних проявлениях и их субъективной мотивации в основном на идеологических или аффективных составляющих, уводит рассмотрение в сторону от рутинной ненасильственной дискриминации и ее институциональных основ. Соответственно, необходимо говорить об актуальности данной проблемы и необходимости дальнейшего совершенствования законодательной базы в области антидискриминационной практики.

С точки зрения европейского опыта, опираясь на основной закон большинства западных стран, т.е. Конституции, наиболее успешно решается вопрос нацменьшинств, признают лишь права личности, но не каких-либо групп населения. Граждане страны должны обладать абсолютно равными правами и наделение той или иной группы лиц (в частности, меньшинств) особыми правами не приведёт к формированию общегражданского сознания в стране, и будет содействовать групповому эгоизму. Например, Конституция Германии и ряда других стран говорит, что «никто не может быть ущемлен или получить какое-либо преимущество по признаку пола, национальности, цвета кожи, происхождения, языка, вероисповедания, а также на основании своих религиозных убеждений и политических взглядов». Юристы отмечают, что данная статья Конституции, защищая нацменьшинства от дискриминации, ничего не говорит о необходимости их особой поддержки.

Таким образом, любое законодательное выделение этнической группы, если ей не грозит исчезновение, с правовой точки зрения не оправдано. Дифференциация нацменьшинств от титульной нации ставит их в положения «чужих», становится основой для появления различных конфликтных ситуаций.

Обратимся к социально-психологическим факторам этнической дискриминации. К данным факторам необходимо отнести сложные социально-психологические процессы и явления, которые находятся в непосредственной взаимосвязи с другими выше перечисленными факторами. А так же такой социально-психологический процесс как этническая самоидентификация, который является неотъемлемой частью в сложной структуре установления межнациональных отношений, ведь идентификация это уже как процесс отделения или выделения себя от других на основе этнического или родового признака (превосходства), процесс самоидентификации может происходить как качественный или положительный фактор в том случае если чувство взаимоуважения к другим народам не угасает либо приобретает более яркий и положительный характер, на основе изучения и осознания истории своего этноса и проникновение в историю соседних народов, анализ исторически сложившихся культурных, социальных и экономических связей народов и этносов. Отрицательная сторона данного социально-психологического явления заключается в том, что процесс самоидентификации может происходить на основании

эгоистических и высокомерных взглядов, нетерпимости, ненависти, исторической несправедливости по отношению к своему народу, культурной и социальной неприязни. Все это подтверждается ниже изложенными идеями прогрессивными мыслителя и психологами своего времени.

3. Фрейд. В его работе «Тотем и табу» коллизии родовых отношений выступают как предтечи этнической идентификации. Идентификация в психоанализе З. Фрейда, стало быть, рассматривается не только как механизм формирования личности, но также и как механизм формирования родовой сплоченности, родового самосознания [3]. Соответственно этнокультурные стереотипы как фактор этнической дискриминации оказывает достаточно весомое влияние при формировании межнациональных отношений. Поэтому в органах государственного и муниципального управления обязательно должны быть привлечены специалисты, а именно социологи, психологи, этнологи и др. которые должны сформировать основу экспертного совета при органах местного самоуправления с целью решения проблем межнациональной напряженности.

Библиографический список

1. Защита личности от дискриминации [Текст]. / Хрестоматия. – М.: РИО «Новая юстиция», 2009.
2. Крысько, В.Г. Этническая психология : 4-е изд. [Текст]. / В.Г. Крысько. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
3. Халипов, В.Ф., Халипова, Е.В. Власть. Политика. Государственная служба. Словарь. [Текст]. / В.Ф. Халипов, Е.В. Халипова. – М.: Луч, 1996. – 271 с.

Информация об авторах

1. **Абрамова Марина Григорьевна**, аспирант. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. rada-yaroslavl@ya.ru
2. **Андреянова Инна Валерьевна**, кандидат юридических наук, доцент. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Псковский государственный университет». jurist-i@mail.ru
3. **Ардабацкая Ирина Акимовна**, заместитель директора. Центр образования № 140 г. Москвы. irina.a5@mail.ru
4. **Афиногенова Идея Николаевна**, кандидат химических наук, доцент. Воронежский экономико-правовой институт. amista2007@rambler.ru
5. **Ахмедов Ахмед Эдуардович**, кандидат экономических наук, доцент. Воронежский экономико-правовой институт. amista2007@rambler.ru
6. **Базиков Михаил Васильевич**, кандидат психологических наук, докторант кафедры общей и социальной психологии. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. basicov@mail.ru
7. **Бочкарева Ольга Васильевна**, доктор педагогических наук, доцент. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. OVBoshkareva@yandex.ru
8. **Бугайчук Татьяна Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики профессионального образования. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. fpk5@mail.ru
9. **Буракова Галина Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. g.burakova@yspu.org
10. **Бычихина Полина Вениаминовна**, воспитатель МОУ «Детский сад №233» г. Ярославля.

11. **Вдовина Людмила Николаевна**, доцент, кандидат биологических наук. Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. vdovinaln@mail.ru
12. **Волкова Марина Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент. Ярославское высшее военное училище ПВО. marinavlk@mail.ru
13. **Вызулин Евгений Александрович**, аспирант кафедры общей и социальной педагогики. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет). 0512e@mail.ru
14. **Давыдов Алексей Валерьевич**, кандидат педагогических наук, доцент. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. a.davydov@yspu.org
15. **Денисенко Татьяна Васильевна**, кандидат экономических наук, доцент. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Псковский государственный университет». tat.fv2000@gmail.com
16. **Доссэ Татьяна Григорьевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
17. **Залетов Юрий Сергеевич**, кандидат педагогических наук, Ярославский филиал Московского финансово-юридического университета. zaleetov1983@mail.ru
18. **Зарубина Светлана Викторовна**, заведующий МОУ «Детский сад №233» г. Ярославля
19. **Изюмова Наталья Дмитриевна**, методист. Государственное учреждение Ярославской области «Центр оценки и контроля качества образования». osa-gcro@yandex.ru
20. **Карпова Татьяна Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. karpovafmf@mail.ru
21. **Кашина Оксана Валерьевна**, старший преподаватель. Государственное автономное образовательное учреждение Ярославской области «Институт развития образования». kashina@iro.yar.ru
22. **Коряковцев Сергей Павлович**, кандидат педагогических наук, доцент. Московский государственный университет путей сообщения» (МИИТ), (филиал г. Ярославль). kcr52445@yandex.ru
23. **Коряковцева Ольга Алексеевна**, доктор политических наук, декан факультета дополнительного профессионального образования. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. youth1@mail.ru
24. **Костригин Артем Андреевич**, аспирант. Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского. artdden@gmail.com
25. **Крамаренко Леонид Иванович**, доцент. Ярославское высшее военное училище ПВО.
26. **Красильникова Евгения Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент. Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны. roussin15031981@mail.ru
27. **Кротова Мария Николаевна**, аспирант. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
28. **Крошева Елена Александровна**, директор ФГБГУ «Государственное училище олимпийского резерва по хоккею», г. Ярославль
29. **Куликов Александр Юрьевич**, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. fpk5@mail.ru
30. **Ляндаев Анатолий Александрович**, доцент. Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны. a.lyandaev@yandex.ru
31. **Мазиллов Владимир Александрович**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. v.mazilov@yspu.org
32. **Макеева Татьяна Витальевна**, кандидат педагогических наук, доцент. Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны. makeeva.tatyana@inbox.ru

33. **Малыхина Елена Владимировна**, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства института педагогики и психологии. Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск. elenamalyhina@mail.ru
34. **Малютина Оксана Викторовна**, директор, тренер-преподаватель высшей квалификационной категории, мастер спорта по спортивной акробатике, мастер спорта по бодибилдингу. Специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва № 8 имени В.Г. Беляйкова
35. **Мамедов Фаик Мехманович**, аспирант. Воронежский экономико-правовой институт. amista2007@rambler.ru
36. **Милька Наталья Геннадьевна**, старший преподаватель. Псковский государственный университет. milkang@mail.ru
37. **Морозова Вероника Александровна**, магистрант. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
38. **Мычка Светлана Юрьевна**, старший преподаватель. Воронежский экономико-правовой институт. amista2007@rambler.ru
39. **Нагибина Любовь Николаевна**, старший воспитатель МОУ «Детский сад №233» г. Ярославля. mdou233@yandex.ru
40. **Нагорнов Илья Валерьевич**, методист. Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования «Городской центр технического творчества»
41. **Павлова Оксана Александровна**, к.п.н., доцент, заместитель директора Института педагогики и психологии. Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова. pavlovaoksana@ksu.edu.ru
42. **Пефтиев Владимир Ильич**, доктор экономических наук, профессор. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. keu08@yandex.ru
43. **Плуженская Любовь Витальевна**, кандидат педагогических наук, начальник патентно-лицензионной службы. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. l.pluzhenskaya@mail.ru
44. **Прозоровская Инна Михайловна**, магистрант первого курса. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. prozorovskaya_i@mail.ru
45. **Ракитина Ольга Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. soratnic@yandex.ru
46. **Репина Елена Александровна**, студент. Вятский государственный университет.
47. **Рублёва Ольга Сергеевна**, кандидат филологических наук. Вятский государственный университет. olgarue@mail.ru
48. **Ручко Лариса Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент. Костромской областной институт развития образования. lagaruchko@yandex.ru
49. **Свинар Елена Владимировна**, кандидат биологических наук, доцент. Вятский государственный университет
50. **Синицын Игорь Сергеевич**, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 1010.86@mail.ru
51. **Слепко Юрий Николаевич**, кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. slepko@inbox.ru
52. **Смолеусова Татьяна Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент. Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования
53. **Смольянинова Ирина Вячеславовна**, кандидат экономических наук, доцент. Воронежский экономико-правовой институт
54. **Стоюхина Наталья Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент. Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Natast0@rambler.ru
55. **Тарабарина Татьяна Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. lingo27@mail.ru

56. **Тарханова Ирина Юрьевна**, доктор педагогических наук, доцент. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. tarhanova3000@mail.ru
57. **Татаринова Наталия Михайловна**, старший преподаватель. Воронежский экономико-правовой институт. amista2007@rambler.ru
58. **Тимонин Андрей Иванович**, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии. Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова. a.timonin@mail.ru
59. **Угарова Марина Германовна**, Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования Городской центр развития образования. osa-gcro@yandex.ru
60. **Упенице Ирэна Владимировна**, доктор педагогических наук, профессор. Рижский университет им. П. Страдиня, г. Рига
61. **Усанина Наталья Сергеевна**, заведующий МОУ «Детский сад № 109» г. Ярославль.
62. **Уша Светлана**, доктор педагогических наук, Резекненская технологическая академия. svetlana.usca@ru.lv
63. **Федорова Полина Сергеевна**, кандидат психологических наук, заместитель директора Красноперекопский психоневрологический интернат, г. Ярославль. pkoryakovceva@yandex.ru
64. **Филиппова Марина Владимировна**, директор Красноперекопский психоневрологический интернат, г. Ярославль. kpni450367@mail.ru
65. **Чернецова Светлана Борисовна**, директор МОУ СОШ № 66, г. Ярославль. yarsch066@yandex.ru
66. **Чистяков Павел Борисович**, Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования Городской центр развития образования. osa-gcro@yandex.ru
67. **Шаталов Максим Александрович**, кандидат экономических наук, доцент. Воронежский экономико-правовой институт.
68. **Швецова Светлана Владимировна**, Государственное учреждение Ярославской области «Центр оценки и контроля качества образования». osa-gcro@yandex.ru
69. **Шенцова Ольга Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент. Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. shenolga@yandex.ru
70. **Шубин Виктор Аркадьевич**, кандидат педагогических наук, Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина
71. **Юферова Марина Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. ufermar@yandex.ru
72. **Яковенко Алексей Павлович**, аспирант Военного Университета Министерства Обороны РФ, магистр РАНХ и ГС при Президенте РФ
73. **Яковлюк Светлана Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент. Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна Московской области. svtlana-yakovlyk@yandex.ru

1. Abramova M., graduate student. Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo
2. Afinogenova I.N., PhD in Chemistry, Associate Professor. Voronezh Institute of Economics and Law. amista2007@rambler.ru
3. Ahmedov A.E., Candidate of Economic Sciences, Associate Professor. Voronezh Institute of Economics and Law.
4. Andreyanova I.V., Associate Professor. Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Pskov State University". jurist-i@mail.ru
5. Bazikov M.V., Ph.D., doctoral student in general and social psychology. Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo
6. Bochkariova O.V.. Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor. Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Yshinskiy
7. Bugaychuk T.V., PhD, associate professor, assistant professor of theory and methodology of professional education. Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo

8. Burakou G.Y., PhD, Associate Professor. Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo.g.burakova@yspu.org
9. Bychihina P.V., educator MOU «Kindergarten №233» Yaroslavl
10. Chistyakov P.B., Municipal educational institution of additional education «the Municipal centre of education development»
11. Davydov A.V., Associate Professor. Yaroslavl State Pedagogical University them K.D. Ushinskiy.
12. Denisenko T.V., PhD, Ph.D., Associate professor. Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Pskov State University". tat.fv2000@gmail.com
13. Dosse T.G., candidate of philological sciences, associate professor of the theory and methodology of professional education. Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo
14. Fedorova P.S., Ph.D., deputy director of the Krasnoperekopsky psycho-neurological boarding, Yaroslavl
15. Filippova M.V., director of the Krasnoperekopsky psycho-neurological boarding, Yaroslavl
16. Izyumova N.D., Methodist. Municipal educational establishment of additional education «Urban technical creativity center»
17. Karpova T.N., PhD, Associate Professor. Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo. karpovafmf@mail.ru
18. Kashina O.V., senior lecturer. State Autonomous Educational Institution of the Yaroslavl region «Institute for the Development of Education»
19. Koryakovtsev S.P., PhD, Associate Professor. Moscow State University of Railway Transport» (MIIT), (a subsidiary of Yaroslavl)
20. Koryakovtseva O.A., Doctor of Political Sciences, Dean of the Faculty of additional professional education. Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo
21. Kostigin A.A., postgraduate. Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
22. Kramarenko L.I., Associate Professor Yaroslavl higher military school of air defense
23. Krasilnikova E.V., PhD, Associate Professor. Yaroslavl Higher Military School of Air Defence
24. Krosheva E.A., Director. State School of Olympic reserve in hockey, Yaroslavl
25. Krotova M.N., a graduate student. Yaroslavl State University. PG Demidov
26. Kulikov A.Y., PhD, assistant professor of theory and methodology of professional education. Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo
27. Lyandayev A.A., Associate Professor Yaroslavl Higher Military Air Defence College
28. Makeeva T.V., PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor. Yaroslavl higher military school of air defense
29. Malykhina E.V., senior teacher of Department of pedagogy and psychology of childhood, Institute of pedagogy and psychology Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia
30. Malyutina O.V., director, coach and teacher of the highest qualification category, sports acrobatics sports master, the master of sports of bodybuilding. Specialized Children and Youth Sports School of Olympic Reserve № 8 named after V.G. Belyaykova
31. Mamedov F.M., graduate student. Voronezh Institute of Economics and Law
32. Mazilov V.A., Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology. Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo
33. Mielke N.G., Senior Lecturer. Pskov State University
34. Morozova V.A., undergraduate. Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo
35. Mychka S.Yu, Senior Lecturer. Voronezh Institute of Economics and Law.
36. Nagibina L.N., senior educator MOU «Kindergarten №233» Yaroslavl
37. Nagornov I.V., Methodist. Municipal educational establishment of additional education «Urban technical creativity center»
38. Nosov Magnitogorsk State Technical University

39. Pavlova O.A., Associate Professor, Deputy Director of the Institute of Pedagogy and Psychology. Kostroma State University N.A. Nekrasova
40. Peftiev V.I., Doctor of Economics, Professor. Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky.
41. Pluzhenskaya L.V., Ph.D., Head of patent and license service. Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo.
42. Prozorovskaya I.M., first-year undergraduate. Yaroslavl State Pedagogical University, them. KD Ushinskiy
43. Rakitina O.V., PhD in Psychological Sciences, Associate Professor. Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Yshinskiy
44. Repina E.A., student. Vyatka State University
45. Rubleva O.S., PhD in Philology. Vyatka State University
46. Ruchko L.S., PhD in Psychological Sciences, Associate Professor. Kostroma Regional Institute of Education Development
47. Shatalov M.A., Candidate of Economic Sciences, docent
48. Shentsova O.M., PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor.
49. Shubin V.A., PhD, Brest State University. AS Pushkin
50. Shvetsova S.V., State institution of Yaroslavl Region «Center for assessment and monitoring of the quality of education.»
51. Sinitsyn S., Yaroslavl state pedagogical University. K. D. Ushinsky
52. Slepko Y.N., Ph.D., Associate Professor, Dean of the Faculty of Education Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo
53. Smoleusova T.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute
54. Smolyaninova I.V., Candidate of Economic Sciences, Associate Professor
55. Stoyukhina N.Yu., PhD in Psychology Sciences, Associate Professor. Lobachevsky Nizhny Novgorod State University
56. Svinar E.V., PhD, Associate Professor. Vyatka State University
57. Tarabarina T.I., PhD, Associate Professor. Yaroslavl State Pedagogical University, them. KD Ushinskiy
58. Tarkhanova I.Yu., doctor of pedagogical sciences, associate professor. Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskiy
59. Tatarinova N.M., Senior Lecturer. Voronezh Institute of Economics and Law
60. Tchernetsova S.B., director of the school № 66, Yaroslavl
61. Timonin A.I., Doctor of Education, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Kostroma State University them. A.N. Nekrasov
62. Ugarova M.G., Municipal educational institution of additional education «the Municipal centre of education development»
63. Upenietse I., doctor of pedagogical sciences, professor. Riga University. P.Stradinja, Riga
64. Usanina N.S., head of the MOU «Kindergarten № 109» Yaroslavl
65. Uscha S., Doctor of Pedagogy, Rezekne Technological Academy
66. Vdovina L.N., Associate Professor, PhD. Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo
67. Volkova M.G., PhD in Psychology Sciences, Associate Professor. Yaroslavl higher military school of air defense
68. Vyzulin E.A., postgraduate student of the Department of General and social pedagogy. Nizhny Novgorod state pedagogical University named after Kozma Minin (Minin University)
69. Yakovenko A.P., a graduate student of the Military University of the Ministry of Defence
70. Yakovlyk S.M., Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor of the department of Pedagogy State social humanities university, Kolomna, Moscow Region
71. Yuferova M.A., Ph.D., assistant professor of theory and methodology of professional education. Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo

72. Zaletov U.S., Candidate of Pedagogic Sciences. Yaroslavl branch of Moscow Finance and Law Academy.
73. Zarubina S.V., head of the MOU «Kindergarten №233» Yaroslavl

Научное издание

**Дополнительное профессиональное образование
в условиях модернизации**

Материалы восьмой всероссийской научно-практической
интернет-конференции (с международным участием)

Научный редактор
Михаил Васильевич Новиков

Вёрстка – А.В. Давыдов
Технический редактор выпускных сведений С.А. Сосновцева

Подписано в печать 06.05.2016
Формат 60х92/8.
Объем 25 п. л., тираж 100 экз.
Заказ № 117

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108

